

**Figli dei migranti e nuovi media
tra scuola ed extra scuola.
Prospettive interculturali e proposte educative**

Luisa Zinant

Dipartimento di Scienze Umane

Università degli Studi di Udine

Tesi sottomessa per il titolo di

Philosophiae Doctor in Comunicazione Multimediale

12 aprile 2013

1. Reviewer: Professor Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre

2. Reviewer: Professor Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro
Cuore di Milano

Day of the defense: 12 aprile 2013

Signature from head of PhD committee

Abstract

Theoretical framework

Nowadays, the dimension of complexity included in the post-modern era affects, more or less directly, our lives. Uncertainty, flexibility and plurality are becoming even more common aspects we have to deal with. However, according to Edgar Morin (1985), it is possible to consider these aspects from another point of view, focusing the attention on the strengths that are inside them (for instance the enhancement of different perspectives). In order to be able to follow this point of view, it could be necessary to understand the main features that characterize current societies. Two of these elements have been recognized by Arjun Appadurai (1996, It. transl. 2001) and Ulf Hannerz (1996, It. transl. 2001). They said that new media technologies and modern migration processes are able to affect our times because they caused a growth of mobility (social and virtual mobility). In fact, if it is true that movements of people through National States are old as the idea of National State itself, it is also true that the movement of people with different language, religion, ethnicity, culture has never been so quick and frequent as it is now (Banks, 2009). The increase in the social mobility has created a new kind of «ethnoscape» (Appadurai, 1996, It. transl. 2001.) in which people from various parts of the world have the possibility to meet each other, in the ‘real’ world. Nevertheless, in the «mediascape» (*ibidem*) in which we are living today, people involved in the migration process have the possibility to meet also the relatives or

friends who are still in their home country: thanks to the progress in the field of the Information and Communication Technologies (ICTs), migrant people have the opportunity to augment the frequency of their relations through the connections set in the so called 'virtual' world, became ever more 'real', concrete, significative for their lives. So, in order to keep in contact with their family, immigrant people (adults and youths) often use these new tools: in this sense, Vertovec (2006) and Diminescu (2008) respectively have talked about «interconnected migrants» and «connected migrants». In this way, it has been possible to explain how the growth of social and virtual mobility has caused new types of identities, and new types of relations. This kind of «flows» (Castells, 1999, p. 57) are performed in a local place but they often have influences at the global level, acquiring in this way even more 'transnational' connotations (Appadurai, 1996, It. transl. 2001). If this 'double dimension' has been recognized in the lives of immigrants adults, it seems possible to find it also in the lives of the children of those 'interconnected migrants'. Considering how often new media technologies are now used by the youth from migrants families (de Block, Buckingham, 2007; Elias, Lemish, 2009; Premazzi, 2010) and, above all, how this use is shared with the 'natives' (Buckingham, Willet, 2009) it is possible to presume that ICTs could become tools able to promote the processes of school and social integration of children from migrant families. New media technologies, in fact, seem to «provide young immigrants with various resources needed for adaptation, since they serve as agents of socialization, an emotional shelter, a substitute for communicating with local peers, a tool for inter-generational cultural transmission and a site for exploring various aspects of new identity formation» (Elias, Lemish, 2009; p. 534).

Abstract

Research design

Keeping in mind this theoretical framework, it has been decided to plan an interpretative research in order to understand if, how and why new media technologies could be used in educational contexts with the aim of enhancing social relations of migrant and post-migrant youth. After having analyzed these topics, the research will try to give a pedagogical contribution in this field.

Specifically, the project wants to acquire more information about two research questions:

- a) *First research question: representation and usage of new media technologies related to the process of socialization of the youth involved.* The issues analyzed are the following: in which ways post-migrant and migrant youth use new media technologies? Why? Which are the representation of these tools? Do the media technologies facilitate the social relations of these youths or, on the contrary, do they hinder these relationships?
- b) *Second research question: best practices, local projects and educational appraisals related to the usage of new media technologies in order to promote social relation of the post-migrant and migrant youth.* The questions investigated are the following: are there national and international experiences in which ICTs are used in educative contexts as tools to facilitate the social relations of youths from migrant families? Is it possible to prepare and to implement in local formal and non formal contexts projects which have the same aims? Which could be the educational aspects for the intercultural field concerning this usage?

Considering the two main research questions, the project have acquired a double perspectives: being aware of the ordinary practices (in the specific case: new media technologies) shared by the post- migrant and migrant youth from one side, and, on

the other side, being aware of the pedagogical implications for the intercultural field of study of this usage.

Before analyzing these matters, it was necessary to draw a theoretical framework concerning the elements indicated that have contributed to increase the complexity of the contemporary society, with the purpose to fit them in the field of intercultural pedagogical studies.

In this sense, the study has been divided into two parts: the first one (“Theoretical and pedagogical framework”) tries to draw a theoretical framework of the present aspects of the contemporary society that affect also educational and pedagogical fields; the second one (“The research”) aims to explain the data raised up by the research project. At the end of the work, it has been necessary to evaluate the study and express some possible pedagogical implications emerged from it.

The first chapter (“Complexity and migratory processes”) analyzes the first one of these elements: the contemporary migratory processes. Specifically, the dynamics related to the integration and interaction process of post-migrant and migrant youth are the focuses of the chapter.

The second chapter (“Complexity and new media technologies”) tries to understand the second element of the current society: new media technologies. The attention has been addressed not only in the role that ICTs have in affecting and creating ‘new childhood’ (Buckingham, 2003, It. transl. 2006), or in facilitating the learning processes (Buckingham, 2003, It. transl. 2006; Mantovani, Ferri, 2008; Rivoltella, 2006; etc.). The attention, in fact, has been addressed in the understanding of whether these technologies could play a significant part in the process of socialization of youth from migrant background (de Block, Buckingham, 2007; Elias, Lemish, 2009; Premazzi, 2010).

After having analyzed these aspects, it has been thought to transfer them in the field of intercultural pedagogy. The third chapter (“Pedagogy and intercultural issues in the complexity”) includes these reflections. To examine this subject, the

Abstract

current version of intercultural pedagogy situated in heterogeneous contexts (Ambrosini, 2005; 2011; Besozzi, 2009; Colombo, 2005; 2012; Favaro, 2004, 2008, 2012; Fiorucci, 2008, 2011, 2012; Gobbo, 2000; 2008; Granata, 2010; Queirolo Palmas, 2006; Rebughini, 2005; Ricucci, 2010; Santerini, 2009; 2010; Valtolina, Marazzi, 2006; Zoletto, 2007, 2010, 2012) from one side, and the cultural studies and popular cultural field of study (Buckingham, Sefton-Green, 1994; Dimitriadis, 2001, 2008; Dyson, 2003; Dolby, 2003; Du Gay, 1997; Fisher, 2003; Hall, 1996, 1997, 2006; McCarthy, 2003; Gaztambide-Fernandez, Gruner, 2003; William, 1958) from the other, have been precious.

The second part of the study explains the main features of the project (fourth and fifth chapter) and the data raised up from it (sixth, seventh, eighth chapter).

The fourth chapter (“Design and methodology”) explains the origins of the research, aims, supposed outcomes and methodologies adopted in the project. Concerning the methodology it is important to specify that the study has mainly been done adopting qualitative techniques (focus group, participant observation, native-image production, photo elicitation interview) but also using a quantitative tool (semi-structured questionnaire). In this way it has been planned a multi-method research (Mantovani, 1998; Ogbu, Sato, Kim, 1996; Trinchero, 2002, 2004) able to examine the same topics from different point of views and, consequently, able to provide more complete outcomes. For the same reason, the two main questions of the project have been investigated using different subjects: visual sociology (Faccioli, 2008; Faccioli, Losacco, 2003; Harper, 2002), anthropology and ethnography (Altin, 2010; Appadurai, 1996, It. transl. 2001; Fabietti, 2000, 2004; Galloni, 2007, 2010; Gobbo, 2000, 2004, 2007; Gomes, 1998; Hannerz, 1987, It. transl. 1992; 1992, It. transl. 1998, 1996, It. transl. 2001; Ogbu, Sato, Kim, 1996); migrations sociology (Ambrosini, 2005; Sayad, 1999, It. transl. 2002), urban anthropology (Cancellieri, Scandurra, 2012; Colombo, Genovese, Canevaro, 2006; Hannerz, 1980, It. transl. 1992; Scadurra, 2006, 2010); media

Abstract

ethnography (Aarsand, 2006; Boni, 2007; Hine, 2000), media literacy (Buckingham, 2003, It. transl. 2006; Potter, 2008; Rivoltella, 2006).

The fifth chapter (“Characters of the research, contexts and phases of the study”) gives details on the characters of the research, the specific contexts involved and the different steps in which the research has been developed. Post-migrant and migrant youth (from eleven to fourteen year old) are the characters of the research; nevertheless, the natives youth have been included in the project in order to have a sort of comparison group for the analysis of the outcomes. Three different lower secondary schools and one youth-centre are been the places in which the research has been acted. Both these educational contexts are located in areas with high density of immigrant people in the city of Udine. In add, in order to widen the non formal outlook it has been decided to involve also six intercultural centers placed in different regions of Italy.

The sixth chapter (“New media technologies and post-migrant and migrant youth: the data raised up from formal context”) and the seventh one (“New media technologies and post-migrant and migrant youth: the data raised up from non formal context”) describe and analyze the data related to the first research question. The eight chapter (“Practices, projects and opinion of the practitioners”) examines some practices found at the national and international level in which new media technologies have been used as tools to promote social interaction of children and youth from migrant families. The same part of the study describes and examines two projects done in local contexts: the first one in a lower secondary school and the second one in a youth-centre, both located in Udine. Finally, the eight chapter offers some educational considerations concerning the possibility to implement new media technologies in educative contexts with the aim to promote the socialization of children and youth from migrant families.

The ninth chapter, the last one (“Evaluation of the project and pedagogical implications), tries to interpret and to evaluate the whole process of the research. At

Abstract

the end, the chapter draws a sort of pedagogical framework in intercultural field composed by the reflections raised up by the project.

Brief description of experience and conclusions

The first activity done during the project has been the literature review and it has acquired a significant role throughout the research.

In the first part of the study, the literature review has been important in order to identify two elements that characterize the complexity including in the society: migratory processes and new media technologies. Analyzing texts and articles specifically addressed to examine these issues it has been possible to understand how the Information Communication Technologies are today strongly related to the integration process of immigrant people, especially for the youth. They allow to maintain, in an easier and cheaper way than in the past, the relationship between their relatives and friends who are in their home country and to strengthen, at the same time, the relationship with the people met in the host country. After having acquired this awareness, it has been decided to focus the literature review on the possible implications for the intercultural pedagogy field of study emerged by this link. Once sufficient elements from this theoretical part of the research were been collected, a research plan has been designed and the literature review was been important also in this case.

In the second part of the project, in fact, the research methodologies were examined and, consequently, suitable techniques of inquiry were chosen. Furthermore, literature review, associated to a research activity on line, has given the opportunity to find the Italian intercultural centres to whom sent the semi-structured questionnaires with the purpose to make wider the non formal perspective concerning the possibility to use in these educational contexts the media technologies to enhance the socialization of migrant youth. Finally, literature review in this study has been important because it has offered the possibility to

Abstract

find many national and international ‘practices’ in which ICTs are been used as tools to promote the relationships of children and youth from migrant families.

The second activity is represented by the organization of the project. Involving different formal and non formal contexts (but, above all, the people who worked and there were in), using a variety of research techniques, reviewing many times the plan of the research in order to get a better comprehension of the two research questions, working directly in the field, have been choices that surely have increased the complexity of the research. However, these decisions could be the same elements that contribute to make become the project more complete.

The third activity involves the research on the field.

Thanks to the multi-method approach it has been possible to analyze the same topics from different points of view but the data collected during the whole project seem to follow the same direction. They seem to express the significant role that ICTs play in enhancing the socialization of youth from migrant families. New media technologies seem to be important not just because they are ordinary practices in the daily life of the youth from migrant families, but because they are able to balance and to share identities and relationships built in the home country with identities and relationships created in the host country. In this way, new media technologies seem able to shape and reshape constantly new flexible identities and relationships suitable in the different situations lived by young immigrants.

The fourth, and last, activity is associated to the understanding of pedagogical assumptions on the implementation of new media technologies in order to enhance the relationships of post-migrant and migrant youth, and consequently, also of the natives. It has been possible to achieve this awareness considering carefully the several national and international practices in which the ICTs are used with this aim, the answers given by the teachers and the educators involved in the project, the outcomes which came out during the two projects developed in local contexts, the data raised up during the whole research project and, finally, the suggestions

Abstract

get during the moment of evaluation and meta-evaluation of the research process. Nowadays, new media technologies represent a significant part for the life of youth from migrant families, and, for the local peers as well; consequently, these technological tools could be considered as a «transnational» (Appadurai, 1996, It. transl. p. 72) language able to join together youth from different countries of the world and, for this reason, they could be possible key elements in improving intercultural education. In this sense, teachers, educators, practitioners, should be aware of the importance of daily practices of the youth who worked with (as for instance, new media technologies) in order to give back to these youth a more complete and significant image of the current society, providing to them not only the tools necessary to «reading the word» but also the aptitude and the critical ability to «reading the world» (Freire, 1996b, Eng. transl. 2005, p. 31).

Abstract

A te...
che hai permesso tutto questo...

Ringraziamenti

Sono state molte le persone che hanno influenzato in maniera significativa, più o meno consapevolmente, il progetto di ricerca condotto in questi tre anni di dottorato, persone alle quali si desidera esprimere sincera gratitudine.

In primo luogo vorrei ringraziare tutte le figure che hanno permesso di concretizzare le idee di ricerca ideate in fase di progettazione iniziale. L'elenco sarebbe molto lungo e probabilmente incompleto; per tal motivo ringrazio in egual maniera i dirigenti scolastici e i professori coinvolti dal progetto delle scuole secondarie di I grado *E.F. Bellavitis*, *A. Manzoni* e *P. Valussi* di Udine, così come i responsabili e gli educatori del centro di aggregazione *Punto di Incontro Giovani* della medesima città. Senza la collaborazione, la disponibilità, l'ascolto e il dialogo offertemi da tutte queste persone, la ricerca non avrebbe acquisito la varietà e la complessità che ne rappresentano ora un elemento distintivo. Nello specifico, vorrei ringraziare tutti i ragazzi e le ragazze incontrati, i quali, aprendomi le porte della loro straordinaria ordinarietà, mi hanno donato la possibilità di capire il senso profondo della ricerca che stavo svolgendo.

In seguito, un pensiero lo vorrei rivolgere ai bambini e alle bambine con i quali ho avuto modo di lavorare, questa volta come insegnante, durante lo svolgimento del dottorato, in particolare agli allievi di classe quarta e quinta della scuola primaria di Trivignano Udinese (anno scolastico 2010-2011). Il loro entusiasmo, le loro parole, i loro sorrisi, i loro sguardi sono stati e sono tuttora un forte stimolo per cercare di fare al meglio il mio mestiere, qualunque esso sia.

Un sentito ringraziamento lo vorrei rivolgere anche ad alcune persone che, in diversa maniera, hanno contribuito alla riuscita di questo elaborato, chi con delle indicazioni tecniche, chi con delle chiacchierate informali, chi con dei consigli preziosi, chi cercando di trasmettermi un profondo senso di serenità e pace interiore, chi con gesti sinceri di sostegno, affetto e amicizia: Sara Andreetta, Lisa Candotti, Alice Cargnelli, Elisabetta d'Arrigo, Pierluigi di Piazza, Emanuele Guerra, Marina Kuruvilla, Gigliola e, immancabilmente, i miei genitori, ai quali rivolgo una sentita gratitudine non solo per avermi offerto l'opportunità di

intraprendere il percorso universitario ma soprattutto per la loro discreta ma significativa presenza.

Vorrei inoltre ringraziare la dott.ssa Roberta Altin e la dott.ssa Flavia Virgilio per avermi dato la possibilità di partecipare a progetti collaterali al mio dottorato, offrendomi così modo di approfondirne alcune tematiche e di ampliarne contemporaneamente gli orizzonti. Così come vorrei ringraziare il professor Roberto Albarea, il quale, oltre ad avermi coinvolto in diverse delle sue attività di ricerca, mi ha sempre incoraggiato con le parole, ma soprattutto con l'esempio, a perseguire i miei obiettivi con determinazione e serenità.

Un ringraziamento lo vorrei rivolgere anche ai due reviewers del presente elaborato, il professor Massimiliano Fiorucci e il professor Piercesare Rivoltella, per aver letto e analizzato con molta attenzione la mia tesi e per averle conferito, grazie alle loro osservazioni e ai loro giudizi, un valore maggiore.

Infine, desidero ringraziare con particolare riconoscenza il mio supervisore, il dottor Davide Zoletto: senza la sua preziosa, costante e accurata supervisione il progetto non avrebbe assunto le caratteristiche che ora gli sono proprie. Grazie per il tempo dedicatomi in questi tre anni di lavoro, per la disponibilità sempre dimostrata nei miei confronti, per le esperienze professionali che mi ha permesso di compiere.

Tuttavia, gli importanti supporti e contributi ricevuti dalle persone citate e da molte altre ancora, forse non sarebbero stati sufficienti a portare a termine questo progetto se nel contempo, giorno dopo giorno, non avessi ricevuto, soprattutto nei momenti più difficili, il fondamentale sostegno, incoraggiamento e comprensione di una persona speciale, Francesco, al quale dedico questo lavoro e al quale va il mio più profondo e sincero GRAZIE.

Indice

Abstract	iii
Introduzione.....	2
Parte I: Il contesto teorico e pedagogico di riferimento	11
1 Complessità e processi migratori	13
1.1 Le sfide della complessità	15
1.1.1 I due 'segni dei tempi' moderni	16
1.2 Ordinarie migrazioni e processi di integrazione	20
1.2.1 La complessità dei e nei processi di integrazione di persone di origine immigrata	22
1.2.2 Le politiche dell'immigrazione rivolte a ragazzi e ragazze figli di genitori di origine immigrata	28
1.2.3 Questioni di etichetta? Riflessioni su una generazione in movimento	32
1.3 Dalle politiche dell'integrazione alle pratiche dell'interazione	37
1.3.1 Verso le pratiche quotidiane delle seconde generazioni	37
1.3.2 Le pratiche dell'interazione	42
2 Complessità e nuovi media	49
2.1 I nuovi media come 'filatoi' del mondo moderno	51
2.1.1 Nuove infanzie, nuove adolescenze e nuovi media	52
2.2 Nuovi media e ragazzi e ragazze di origine immigrata: alcune questioni	62
2.2.1 Processi di socializzazione: un delicato equilibrio fra rischi e opportunità	63
2.2.2 Processi di costruzione identitaria	68

	Indice
2.2.3 Dinamiche relazionali	70
2.3 Ordinarie migrazioni e nuovi media come 'segni' del mondo moderno	71
3 Pedagogia e intercultura nella complessità	77
3.1 La pedagogia <i>della e nella</i> complessità	79
3.2 La pedagogia <i>della</i> complessità: il rapporto con le scienze dell'educazione	81
3.2.1 Implicazioni per la ricerca pedagogica in contesti eterogenei	83
3.3 La pedagogia <i>nella</i> complessità: la pedagogia interculturale	88
3.3.1 Dalla cultura alle culture	88
3.3.2 L'intercultura e la prospettiva interculturale	91
3.4 Verso una pedagogia attenta alle pratiche	98
Parte II: La ricerca.....	103
4 Quadro concettuale e metodologico	105
4.1 La ricerca sul campo in educazione	107
4.2 Quadro concettuale	110
4.2.1 L'origine e la tipologia di ricerca	110
4.2.2 Verso il piano di ricerca: domande guida, obiettivi e risultati attesi	115
4.3 Quadro metodologico	119
4.3.1 Le tecniche di indagine	119
5 I soggetti, i contesti e il piano della ricerca.....	129
5.1 I soggetti della ricerca	131
5.2 I contesti della ricerca	136
5.2.1 Il quartiere <i>Aurora</i> : la scuola secondaria di I grado e il centro di aggregazione giovanile	136
5.2.2 Le altre scuole secondarie di I grado	141
5.3 Il piano e le fasi della ricerca	142
5.4 L'analisi dei dati e la valutazione della ricerca	144
5.4.1 Le tecniche di analisi	144
5.4.1 La valutazione e la meta-valutazione della ricerca	146
6 I nuovi media visti dai ragazzi: i risultati della ricerca in ambito formale	149
6.1 La prima domanda guida	151

	Indice
6.2 I questionari semi-strutturati	152
6.2.1 Presentazione e descrizione del questionario	152
6.2.2 Dati anagrafici: dati e analisi dei dati	153
6.2.3 Uso e rappresentazione dei nuovi media: dati e analisi dei dati	156
6.3. I <i>focus group</i>	161
6.3.1 Presentazione e descrizione dei focus group	161
6.3.2 Analisi e interpretazione delle risposte fornite dal I gruppo	163
6.3.3 Analisi e interpretazione delle risposte fornite dal II gruppo	169
6.3.4 Discussione dei risultati emersi da entrambi i focus group	172
7 I nuovi media visti dai ragazzi: i risultati della ricerca in ambito non formale	173
7.1 L'osservazione partecipante	175
7.1.1 Modalità e tempi dell'osservazione	175
7.1.2 Analisi e interpretazione dei risultati dell'osservazione	176
7.2 La produzione soggettiva di immagini	181
7.2.1 Modalità e tempi della produzione soggettiva di immagini	181
7.2.2 Analisi e interpretazione dei dati emersi dalla produzione soggettiva di immagini	182
7.3. L'intervista con foto-stimolo	187
7.3.1 Modalità e tempi dell'intervista con foto-stimolo	187
7.3.2 Analisi e interpretazioni delle risposte fornite dagli intervistati	189
7.4 La prima domanda guida: una lettura d'insieme	195
8 Pratiche, percorsi e punti di vista degli operatori	197
8.1 La seconda domanda guida	199
8.2 Repertori di <i>buone pratiche</i>	201
8.2.1 Ricerca, descrizione e analisi di buone pratiche esistenti	201
8.3 Possibili percorsi educativi	208
8.3.1 L'ambito educativo formale	208
8.3.2 L'ambito educativo non formale	218
8.3.3 Una prima analisi dei percorsi educativi proposti	219
8.4 I questionari rivolti ad educatori e insegnanti	221

	Indice
8.4.1 Il parere degli educatori	221
8.4.2 Il parere degli insegnanti	230
8.5 La seconda domanda guida: una lettura d'insieme	233
9 Valutazione della ricerca e implicazioni pedagogiche.....	235
9.1 Verso un quadro interpretativo finale	237
9.2 Valutazione della ricerca	239
9.2.1 L'analisi S.W.O.T	244
9.3 Ulteriori prospettive di ricerca	246
9.4 Implicazioni pedagogiche della ricerca	247
A Allegati riferiti al sesto e settimo capitolo	263
A.1 Questionario somministrato agli alunni di tre diverse scuole di Udine	265
A.2 Traccia del focus group	271
A.3 Griglia per l'osservazione svolta al centro di aggregazione di Udine	276
B Allegati riferiti all'ottavo capitolo	277
B.1 Questionario relativo al percorso educativo svolto in ambito formale	279
B.2 Questionario inviato agli operatori di sei centri interculturali in Italia	281
B.3 Questionario rivolto ai professori della scuola <i>E. F. Bellavitis</i>	284
B.4 Questionario rivolto agli alunni della scuola <i>E.F. Bellavitis</i>	285
Bibliografia289
Webliografia323
Indice delle figure333
Indice delle tabelle335
Indice analitico337

Introduzione

*«Il maestro deve essere per quanto può profeta,
scrutare “i segni dei tempi”,
indovinare negli occhi dei ragazzi le cose belle
che essi vedranno chiare domani
e che noi vediamo solo in confuso»*

Lorenzo Milani, 1965¹

Questo progetto di ricerca, partendo da un’analisi di alcuni fra gli elementi insiti alla complessità contemporanea, cerca di approfondire il valore pedagogico interculturale di alcune pratiche condivise in contesti caratterizzati da alta presenza migratoria per poterle poi inserire all’interno della prassi educativa quotidiana.

¹ Citazione tratta dalla “Lettera ai giudici” (p. 161) scritta da don Lorenzo Milani nell’ottobre del 1965, presente in: Riccioni, G.F. (2003), *Lettere al mio prossimo scritte da Lorenzo Milani*, Terre Editore, Firenze.

Origine del progetto di ricerca

I pilastri sui quali e i confini entro i quali si potevano delineare e includere le società del secolo scorso si sono lentamente ma progressivamente sgretolati di fronte alla complessità insita all'era postmoderna (riscontrabile ad esempio nei cambiamenti avvenuti nei modelli familiari, sociali, lavorativi, economici, politici e mediatici degli ultimi decenni). Instabilità, flessibilità, pluralità sono via via entrate nelle sfere personali e sociali di ogni persona, trasformandone dall'interno le fondamenta e fornendo così la sensazione di vivere in uno scenario in perenne divenire. Esso sembra assumere infatti una sempre più variegata conformazione in quanto le pratiche che si compiono quotidianamente al suo interno, come sostiene Arjun Appadurai, non possono più essere definite come 'locali' o, in opposizione, 'globali', ma dovrebbero essere percepite come «transnazionali» (Appadurai, 1996, trad. it. 2001, p. 72), ovvero come costituite da modalità per ricreare localmente aspetti presenti a livello planetario (ivi, pp. 45-70) e quindi continuamente ricombinate e rinegoziate.

Considerando questi scenari, si è ritenuto necessario provare a cogliere, come suggerito da Milani, i 'segni dei tempi' moderni, per poterli poi analizzare, comprendere e indirizzare in maniera adeguata nella prassi educativa.

Nello specifico, la ricerca analizza da un lato i cambiamenti provocati dagli attuali processi migratori e dall'altro le modificazioni apportate dai nuovi media nella società contemporanea. Questi due elementi vengono ritenuti decisivi per definire l'epoca attuale anche da Ulf Hannerz (Hannerz, 1996, trad. it. 2001, p. 22) e dallo stesso Appadurai (Appadurai, 1996, trad. it. 2001, p. 16). Lo sviluppo tecnologico dei mezzi di comunicazione sembra quindi essere sempre più intrecciato alle dinamiche caratterizzanti gli attuali percorsi migratori perché, seguendo le indicazioni dei medesimi autori, entrambi questi aspetti hanno comportato e stanno comportando una crescita della mobilità fisica e sociale, la quale,

conseguentemente, genera una nuova modalità di rapportarsi agli altri e a se stessi. Prendendo in prestito un'espressione utilizzata da John Thompson (1995, trad. it. 1998, p. 22), si potrebbe supporre quindi che i nuovi media e i processi migratori costituiscano i 'filatoi del mondo moderno', in grado di tessere intrecci, 'flussi' (Castells, 1999, p. 57) inimmaginabili prima che le nuove tecnologie facessero la loro comparsa.

Ciò, probabilmente, si deve al fatto che le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione sono ora entrate a far parte della vita quotidiana di ciascuno di noi. «È nel quotidiano – afferma Roger Silverstone – che si inseriscono le dimensioni culturali e funzionali dei media» (Silverstone, 1994, trad. it. 2000, p. 293), ed è proprio nei contesti quotidiani che questi strumenti poliedrici sembrano aver avuto la loro influenza maggiore, tanto da condizionarne, o meglio, mediarne le loro tradizionali dinamiche interne. Come sottolinea Silverstone, la mediazione attuata dai media, infatti, «comporta una costante trasformazione dei significati, su ampia e piccola scala [...] in una replica costante dei discorsi che hanno luogo dentro e fuori dallo schermo, discorsi in cui agiamo e interagiamo come produttori e consumatori tentando di dare senso al mondo» (ivi, p. 35). Tale mediazione sembra essere ancora più significativa per le persone che affrontano un percorso migratorio, tanto che Steven Vertovec (2006) e Dana Diminescu (2008) a loro si riferiscono come a «interconnected migrants» e «connected migrants». In particolare, questi appellativi sembrano essere ancor più validi per i figli di questi 'migranti connessi' contemporaneamente ai vissuti del loro Paese d'origine e della nazione meta della migrazione.

Analizzando gli studi disponibili nel settore (fra gli altri, Buckingham, Willet, 2009; de Block, Buckingham, 2007; Elias, Lemish, 2009; Premazzi, 2010) è possibile capire quanto e come i nuovi media vengano utilizzati dai giovani di origine immigrata e quali siano le influenze di tale utilizzo nelle loro vite: «It [Internet] helps me to survive», come ha affermato una ragazza di origine

immigrata intervista da Elias, Lemish, 2009, p. 549. Più nel dettaglio, questi testi fanno emergere anche come queste tecnologie vengano frequentemente condivise con coetanei autoctoni, facendo presupporre una capacità ‘aggregante’ degli stessi per il processo di socializzazione dei ragazzi e delle ragazze coinvolti. Sembra quindi che i nuovi media «riescano ad offrire ai giovani immigrati diverse risorse utili per l’adattamento, in quanto assumono le funzioni di agenti di socializzazione, di rifugio emotivo, di alternativa alla comunicazione con i pari autoctoni, di strumento di trasmissione culturale inter-generazionale e un luogo in cui poter esplorare diverse aspetti per la formazione di nuove identità» (Elias, Lemish, 2009; p. 534).

Disegno di ricerca

A partire da questo quadro teorico, si è formulato un progetto di ricerca con l’obiettivo di capire se, come e perché i nuovi media possano facilitare le dinamiche relazionali dei giovani di origine immigrata presenti in contesti locali e, successivamente, esplicitarne alcune implicazioni pedagogiche in prospettiva interculturale, cercando quindi di «scrutare “i segni dei tempi”», capirli e inserirli poi «in maniera pedagogicamente orientata» (Buckingham, Sefton-Green, 1994, p. 10) nella prassi educativa quotidiana.

Per approfondire tali questioni, la ricerca è stata orientata da due domande guida:

- a) *Domanda guida 1: rappresentazione, appropriazione e uso dei nuovi media nel processo di socializzazione dei ragazzi e delle ragazze di origine immigrata coinvolti*

Le questioni da approfondire possono essere così espresse: i nuovi media vengono considerati maggiormente come strumento di informazione o come strumento di comunicazione? Quali sono i significati e le rappresentazioni che i giovani di origine immigrata hanno dei nuovi media? Le nuove tecnologie sono un’opportunità di ulteriore socialità o sottraggono tempo e

spazio alle relazioni sociali? Sono tecnologie aggreganti o isolanti? Consentono o non consentono una gestione più efficace della conoscenza e delle relazioni interpersonali?

- a) *Domanda guida 2: applicazioni dei nuovi media in ambito educativo per facilitare il processo di socializzazione dei ragazzi e delle ragazze di origine immigrata coinvolti e relativi riscontri educativi interculturali*

Le tematiche che dovrebbero emergere da tale domanda dovrebbero essere delle possibili risposte ai seguenti quesiti: esistono esperienze a livello nazionale e internazionale nelle quali le tecnologie vengono utilizzate in ambito educativo con lo scopo di migliorare le dinamiche relazionali dei ragazzi e delle ragazze di origine immigrata? È possibile progettare in contesti educativi locali dei percorsi di ricerca aventi medesime finalità? Quali possono essere i riscontri in ambito educativo interculturale ricavati dall'inserimento delle nuove tecnologie in tali contesti?

Con l'obiettivo di fornire almeno una prima risposta ai quesiti ora posti, è stato deciso di svolgere una ricerca interpretativa effettuata utilizzando tecniche di indagine eminentemente qualitative (focus group, osservazione partecipante, intervista sociologica con foto-stimolo) corredate però anche da strumenti quantitativi (questionari semi-strutturati). Così facendo si è cercato di ottenere una ricerca multi-metodo (Mantovani, 1998; Ogbu, Sato, Kim, 1996; Trincherò, 2002, 2004), capace di esaminare le stesse questioni da diverse prospettive e quindi, almeno idealmente, in grado di fornire gli strumenti per poter formulare un'analisi più approfondita della materia in esame. Partendo dal medesimo presupposto, la ricerca ha ritenuto opportuno appoggiarsi anche a saperi e discipline vicine all'ambito indagato, quali ad esempio la sociologia visuale (Faccioli, 2008; Faccioli, Losacco, 2003; Harper, 2002), la sociologia delle migrazioni (Ambrosini, 2005; Sayad, 1999, trad. it. 2002), l'antropologia e l'etnografia (Altin, 2010; Appadurai, 1996, trad. it. 2001; Fabietti, 2000, 2004; Galloni, 2007, 2010; Gobbo,

2000, 2004, 2007; Gomes, 1998; Hannerz, 1987, trad. it. 1992, 1992, trad. it. 1998, 1996, trad. it. 2001; Ogbu, Sato, Kim, 1996) e più nel dettaglio, l'etnografia dei media (Aarsand, 2006; Boni, 2007; Hine, 2000), l'etnografia urbana (Cancellieri, Scandurra, 2012; Colombo, Genovese, Canevaro, 2006; Hannerz, 1980, trad. it. 1992; Scandurra, 2006, 2010) e la *media literacy* (Buckingham, 2003, trad. it. 2006; Potter, 2008; Rivoltella, 2006).

Con la stessa visione intenzionalmente pluriangolare, il progetto si è svolto in ambiti educativi diversi da un punto di vista strutturale (formale e non formale). Nello specifico, il lavoro sul campo si è svolto in tre scuole secondarie di I grado di Udine e in un centro di aggregazione giovanile della stessa città. Entrambi questi luoghi sono situati in quartieri ad alta densità migratoria. Inoltre, per ampliare lo sguardo riferito all'ambito educativo non formale, è stato somministrato in formato telematico un questionario semi-strutturato a operatori di sei centri interculturali italiani. I soggetti privilegiati della ricerca erano quindi ragazzi e ragazze (dagli undici ai quattordici anni) di origine immigrata ('seconde generazioni' e non) frequentanti suddetti contesti; in questo percorso sono state tuttavia tenute in considerazione anche le prospettive dei giovani autoctoni presenti negli stessi luoghi coinvolti.

Struttura della tesi

Seguendo le due domande di ricerca menzionate, la struttura del lavoro si articola quindi sulla base di una duplice prospettiva: di attenzione alle pratiche quotidiane dei ragazzi e delle ragazze di origine immigrata relative all'uso dei nuovi media da un lato, e di attenzione verso le più recenti prospettive di ricerca in ambito educativo e pedagogico interculturale dall'altro.

Prima di indagare nel dettaglio queste due questioni, si è ritenuto opportuno tratteggiare alcuni aspetti di carattere sociologico relativi alla complessità del

panorama contemporaneo con l'intento di muovere verso una migliore comprensione delle loro implicazioni nell'ambito educativo interculturale.

Il lavoro è stato quindi diviso in due parti: la prima ("Il contesto teorico e pedagogico di riferimento") volta a delineare un primo quadro di riferimento teorico e pedagogico, la seconda ("La ricerca") avente come fine la presentazione, l'analisi e la discussione dei dati emersi dalla ricerca. La tesi si conclude poi con una valutazione della ricerca e con una serie di implicazioni pedagogiche da essa derivate.

Il primo capitolo ("Complessità e processi migratori") si sofferma su uno dei due aspetti caratterizzanti la complessità presi in esame dalla ricerca: gli odierni processi migratori, visti quindi come uno dei due 'segni dei tempi' moderni. In particolare, in questo primo capitolo vengono analizzate le dinamiche interne alle politiche di integrazione e, più nel dettaglio, alle pratiche dell'interazione dei ragazzi e delle ragazze figli di genitori immigrati con i coetanei autoctoni.

Il secondo 'segno' della contemporaneità, i nuovi media, è stato approfondito nel secondo capitolo ('Complessità e nuovi media). L'attenzione si è focalizzata non solo sul ruolo che i nuovi media sembrano aver avuto nella formazione di 'nuove infanzie' (Buckingham, 2003, trad. it. 2006), o nel facilitare i processi di apprendimento-insegnamento (Buckingham, 2003, trad. it. 2006; Mantovani, Ferri, 2008; Rivoltella, 2006; ecc.), ma soprattutto nel ruolo che questi strumenti tecnologici sembrano assumere nel promuovere dinamiche relazionali significative per i giovani di origine immigrata (de Block, Buckingham, 2007; Elias, Lemish, 2009; Premazzi, 2010). Dall'analisi di questi due aspetti caratterizzanti lo scenario globale e locale odierno, si è sentita la necessità di capire se e come questi ultimi possano aver comportato dei cambiamenti anche in ambito educativo e pedagogico interculturale. Tali considerazioni costituiscono il corpo del terzo capitolo ("Pedagogia e intercultura nella complessità") nel quale vengono analizzate le prospettive della pedagogia interculturale situata in contesti eterogenei da un lato

(Ambrosini, 2005; 2011; Besozzi, 2009; Colombo, 2005; 2012; Favaro, 2004, 2008, 2012; Fiorucci, 2008, 2011, 2012; Gobbo, 2000; 2008; Granata, 2010; Queirolo Palmas, 2006; Rebughini, 2005; Ricucci, 2010; Santerini, 2009; 2010; Valtolina, Marazzi, 2006; Zoletto, 2007, 2010, 2012) e quelle emerse dal filone dei *cultural studies* e della *popular culture* dall'altro (Buckingham, Sefton-Green, 1994; Dimitriadis, 2001, 2008; Dyson, 2003; Dolby, 200; Fisher, 2003; Hall, 1996, 1997, 2006; McCarthy, 2003; Gaztambide-Fernandez, Gruner, 2003; William, 1958).

La seconda parte della tesi entra nel vivo della ricerca, delineando le caratteristiche del progetto di ricerca condotto (quarto e quinto capitolo), i dati e le analisi dei dati ottenuti (sesto, settimo e ottavo capitolo).

Nel dettaglio, nel quarto capitolo ("Quadro concettuale e metodologico") vengono tratteggiate le motivazioni che hanno dato il via alla ricerca, oltre che gli obiettivi e i risultati attesi al termine del progetto. Nel medesimo capitolo, vengono descritte le tecniche di indagine scelte per raggiungere tali risultati.

Il capitolo quinto ("I soggetti, i contesti e il piano della ricerca") conclude invece la parte di spiegazione delle modalità con le quali il progetto è stato condotto, esplicitando soggetti, contesti e piano di ricerca.

Nel sesto capitolo ("I nuovi media visti dai ragazzi: i risultati della ricerca in ambito formale") e nel settimo ("I nuovi media visti dai ragazzi: i risultati della ricerca in ambito non formale") sono descritti e analizzati i dati relativi alla prima domanda guida riferita all'uso, all'appropriazione e all'utilizzo delle nuove tecnologie da parte dei ragazzi e delle ragazze di origine immigrata coinvolti in ambito educativo formale (il sesto) e non formale (il settimo), con lo scopo di comprendere se e come questi mezzi tecnologici siano in grado di favorire il processo di socializzazione di tali giovani.

Nell'ottavo capitolo ("Pratiche, percorsi e punti di vista degli operatori") vengono esposti e interpretati i dati emersi relativi alla seconda domanda guida, riferita alle

pratiche ritrovate a livello nazionale e internazionale nelle quali le nuove tecnologie sono state utilizzate con lo scopo di promuovere le dinamiche relazionali di ragazzi e ragazze di origine immigrata. Vengono poi delineati alcuni percorsi ipotizzati e concretamente effettuati in contesti educativi formali e non formali locali. Al termine del capitolo sono stati tratteggiati alcuni riscontri emersi dallo svolgimento di tali percorsi attraverso i quali si è inteso evidenziare la possibile rilevanza educativa interculturale dell'utilizzo dei media come strumenti capaci di promuovere le dinamiche relazionali tra giovani di origini diverse.

Il capitolo conclusivo ("Valutazione della ricerca e implicazioni pedagogiche") ripercorre il processo di ricerca condotto con l'intento di darne una interpretazione finale, oltre che una valutazione e meta-valutazione. Il capitolo termina con una serie di prospettive di ricerca pedagogiche emerse dalla ricerca.

Parte I
Il contesto teorico e pedagogico di riferimento

1

Complessità e processi migratori

1.1 Le sfide della complessità

Per descrivere l'epoca contemporanea si usano da anni i termini di post-modernità, di 'modernità diffusa' (Appadurai, 1996, trad.it. 2001), di *surmodernité* (Augè 1991, trad. it. 1993), di complessità (Bocchi e Ceruti, 1985; Beck, 1986, trad. it. 2000; Morin, 1985, 1999, trad. it. 2000), di 'liquidità' (Bauman, 2003, trad. it. 2005), peraltro in modo relativo e diversamente interpretato. L'intento di queste nuove terminologie era, tuttavia, comune: decretare la fine di un'epoca caratterizzata da sicurezze e confini precisi, la modernità, e, contemporaneamente, annunciare l'avvento di una società globale nella quale avrebbero regnato il disordine, l'incertezza, l'instabilità, la mobilità e la provvisorietà, la cosiddetta post-modernità.

Come infatti sottolinea Maria José García Ruiz nel suo articolo *Comparative Education. Modernity and Postmodernity* (2012), la società moderna era «collegata all'idea di continuità, di cristianità, di Europa, di razionalismo, di universalismo, di normativismo, di tradizione, di storia e di virtù», mentre la società post-moderna «è collegata all'idea di rottura, di cambiamento, di mobilità, di accelerazione della storia, di discontinuità, di relativismo, [...], di un andare contro la tradizione»¹ (García Ruiz, 2012, p.7).

Viste le premesse, le caratteristiche insite alla post-modernità avrebbero dovuto promuovere «un uomo sempre più ripiegato su se stesso, saturo di atteggiamenti individualistici e narcisisti, autoreferente, orientato verso i beni materiali, alla quantità, a scapito della qualità, eclettico rispetto ai valori e al sistema» (Portera, 2012, p. 184), oltre che comportare il definitivo «sgretolarsi dei miti della certezza, della completezza, dell'eshaustività, dell'onniscienza che per secoli - come comete -

¹ Le traduzioni dall'inglese sono della scrivente.

hanno indicato e regolato il cammino e gli scopi della scienza moderna» (Bocchi, Ceruti, 1985, p. 8).

Tuttavia, Edgar Morin (1985, 1999, 2000) interpreta l'era contemporanea come un periodo in cui è possibile ripensare il mondo considerando *altri* punti di vista, portatori di nuove potenzialità quali ad esempio quelli della valorizzazione della diversità, o della liberazione dalla trama delle abitudini. Morin afferma infatti che non esiste una via d'accesso privilegiata alla complessità, ma piuttosto molteplici vie della complessità (Morin, 1985, pp. 49-60).

L'idea che la postmodernità permetta di guardare il mondo considerando altre e differenziate prospettive venne intercettata anche da Franco Cambi. Egli affermava che il dinamismo presente in questa epoca storica conduce infatti verso «un modello di sapere, più critico e autocritico, più plurale al proprio interno». Sempre seguendo il pensiero di Cambi, la complessità viene vista come «una categoria epocale, ma non come moda, bensì come struttura, in quanto legge una realtà emergente dei saperi e dell'agire attuali; in quanto tale, va adeguatamente pensata, in modo critico e non dogmatico, evidenziando di essa le potenzialità, i rischi e lo statuto, la capacità interpretativa e la forza costruttiva; ma va pensata, soprattutto, nelle sue diverse sfere d'influenza, nei vari saperi e nelle varie aree della società» (Cambi, 1991, p. 210).

1.1.1. I due 'segni dei tempi' moderni

Dal quadro teorico ora presentato si può dedurre come che anche i vissuti quotidiani abbiano subito notevoli modifiche negli ultimi decenni: essi non dovrebbero essere più definiti come semplicemente 'locali' o, in opposizione, semplicemente 'globali', ma dovrebbero essere percepiti come «transnazionali» (Appadurai, 1996, trad. it. 2001, p. 72), ovvero come costituiti da modalità che ricreano localmente aspetti presenti a livello planetario (ivi, pp. 45-70). Queste pratiche, pur essendo situate negli specifici contesti in cui esse assumono forma e

significato, sono attualmente inserite in un nuovo panorama che lo stesso Appadurai descrive come *ethnoscape*, ovvero come un «panorama di persone che costituiscono il mondo mutevole in cui viviamo: turisti, immigrati, profughi, esiliati, lavoratori stagionali e altri gruppi di persone in movimento (ivi, p. 27)». Uno scenario nel quale sembra stia assumendo sempre maggiore rilevanza la ‘deterritorializzazione’ spaziale, ovvero quella condizione vissuta da «individui, comunità e gruppi derivante dal loro spostamento nello spazio fisico e nel loro radicamento, temporaneo o definitivo, in molteplici “altrove” rispetto al luogo d’origine» (Fabiatti, 2000, p. 186). Diversi studi mostrano in effetti come la ‘deterritorializzazione’ stia attualmente influenzando lo scenario mondiale, in quanto, riprendendo la precisazione di Appadurai in merito alla caratterizzazione ‘transnazionale’ delle pratiche culturali contemporanee, essa è strettamente collegata al ‘transnazionalismo’. Per esempio, partendo dall’analisi dei testi di Glick Shiller (1992) e di Steven Vertovec (1999), Maurizio Ambrosini ha recentemente messo in luce come il transnazionalismo rappresenti «un nuovo approccio analitico per comprendere le migrazioni contemporanee» (Ambrosini, 2009, p. 42). Difatti, pur avvalorando l’idea relativa all’idea che il mantenimento delle relazioni tra contesti spaziali diversi rappresenti una costante storica dei processi migratori, Vertovec (2009, p. 159) sottolinea come il transnazionalismo non solo ha «trasformato le pratiche, l’opinione pubblica e le politiche dello sviluppo, ma ha modificato anche la natura stessa del processo migratorio». L’elemento che quindi pare determinante per differenziare le migrazioni di oggi da quelle del passato, sembra essere il fatto che le modalità con le quali oggi i migranti «mantengono le identità, le attività e le relazioni con le comunità esterne ai luoghi del nuovo posizionamento sono senza precedenti» (Vertovec, 2009, p. 78), sono cioè stabili, regolari, diffuse ma soprattutto quotidiane (Vertovec, 1999; Ambrosini, 2005). Come spiega Ambrosini, le reti, le attività e i modelli di vita degli odierni immigrati «comprendono sia la società di provenienza, sia quella di

approdo, e le loro esistenze attraversano i confini nazionali, portando entrambe le società all'interno di un unico campo sociale» (Ambrosini, 2009, p. 43). Pare quindi che grazie allo svolgimento di rituali e pratiche giornaliere, il 'qui' e il 'là' siano «costantemente monitorati e percepiti come dimensioni complementari di un unico spazio di appartenenza» (ivi, p. 44). L'esperienza del transnazionalismo non richiede quindi che si viva in due luoghi diversi, ma che ci sia la percezione dell'esistenza di legami densi e duraturi tra luoghi diversi. Ed è quello che è accaduto anche nel processo di multi-localizzazione della cultura proposta già nel 1993 da Michel de Certeau e poi ripresa da Vertovec nel 1999. In questo processo il legame esistente tra gruppi e luoghi distanti e diversificati, «tra il 'qui' e 'l'altrove' si fortifica, tanto che ciò che avviene 'qui' è comprensibile e possibile grazie a ciò che esiste lontano, e il tipo di connessioni che si alimentano altrove fa la differenza rispetto a ciò che si è in grado di fare e di ottenere qui ed ora» (Colombo, 2005, p. 62).

Arjun Appadurai, a questo proposito, affida la creazione del senso di appartenenza ad uno spazio di immaginazione (1996, trad. it. 2001). E la dimensione immaginativa risulta fondamentale anche per Enzo Colombo, il quale sostiene che «il luogo che si vive come proprio [...] è dato dalla dimensione relazionale e immaginativa, prima ancora che da quella spaziale, è costruito da una sintesi dinamica che tiene conto del territorio in cui si vive, ma include il legame banale e ripetitivo della vita quotidiana, denso di routine, amicizie, amori, consumi, ovvietà, il legame caldo e nostalgico con la memoria, affollato di relazioni, obblighi, esperienze biografiche, rispetto, autostima, e il legame dinamico con il futuro, carico di aspettative, ambizioni, sogni, progetti» (Colombo, 2005, p. 61). Anche per Ugo Fabietti, i legami con il passato, con il presente e con il futuro si articolano in forme ogni giorno più complesse grazie all'uso dell'immaginazione perché essa permette «di pensarsi in congiunzione ad altri soggetti come soggetti aventi lo stesso tipo di immaginario» (Fabietti, 2000, p. 191). L'immaginazione, quindi,

sembra essere una delle parole chiave per cogliere le dinamiche culturali e sociali contemporanee. Tuttavia, come propone Gayatri Chakravorty Spivak (2007, pp. 84-107), l'immaginazione necessita di essere 'allenata', necessita cioè di esercitarsi a cogliere sguardi diversi dal proprio, esige apertura, dinamicità. Solo un'immaginazione allenata permetterebbe infatti di comprendere l'etno-panorama contemporaneo. «Oggi - sottolinea Fabietti - qualunque atto individuale è sempre più aperto alle scelte suggerite da questo tipo di immaginario, e non solo da una serie definita - per quanto ampia possa essere - di modelli previsti dalla cultura specifica alla quale gli individui appartengono» (Fabietti, 2000, p. 191).

L'immaginazione, quindi, non andrebbe intesa come modalità privilegiata per recuperare in maniera nostalgica il passato o, al contrario, per proiettarsi in un futuro irraggiungibile; l'immaginazione sempre più sovente viene utilizzata come un accorgimento, una «tattica», avrebbe detto De Certeau (1980, trad. it. 2001, pp. 69-79), messa in atto per rispondere alle sfide, alle «strategie» strutturate dell'era contemporanea. Una 'tattica' che viene però incarnata nello spazio sociale vissuto concretamente dalle 'persone in movimento' menzionate da Appadurai, le quali, più o meno volontariamente, stanno tessendo degli intrecci inimmaginabili in passato. Ed è proprio da quest'ultima considerazione che si inizierà a riflettere su quali possano essere quei 'segni dei tempi' moderni a cui già don Lorenzo Milani ci invita a prestare attenzione (si veda la citazione posta in apertura dell'introduzione di questa tesi).

L'ipotesi da cui muove questa ricerca di dottorato è infatti duplice, in quanto si articola nella comprensione di due aspetti ritenuti fondamentali per il costituirsi proprio delle società appena descritte: i cambiamenti avvenuti nei processi migratori e il progresso tecnologico presente nell'ambito delle comunicazioni. Tale supposizione sembra rafforzarsi considerando le riflessioni che Hannerz e Appadurai hanno apportato in questi ambiti di studi. Hannerz ha affermato infatti che gli elementi che determinano l'attuale organizzazione culturale e sociale,

rendendola diversa dal passato, sono: «la mobilità degli esseri umani e la mobilità dei significati e delle forme significative attraverso i media» (Hannerz, 1996, trad. it. 2001, p. 22). Parimenti, Appadurai ha identificato nella «comunicazione di massa e nella migrazione» i due principali caratteri della società contemporanea (Appadurai, 1996, trad. it. 2001, p. 16).

1.2 Ordinarie migrazioni² e processi di integrazione

Lo scenario transnazionale poc'anzi delineato sembra quindi essere il risultato di modifiche avvenute anche all'interno dei processi migratori contemporanei.

Se è vero che «nella storia dell'uomo c'è sempre stato il movimento dell'uomo e sempre ci sarà» (Damiano, 1998, p. 434), o più esplicitamente, che «i movimenti di persone attraverso i confini nazionali sono tanto antichi quanto lo stato-nazione stesso» è vero anche che «mai prima d'ora nella storia delle migrazioni mondiali lo spostamento di gruppi diversi per lingua, religione, etnia e cultura è stato così rapido e numeroso, suscitando questioni inedite sui temi della cittadinanza, dei diritti, della democrazia e dell'educazione» (Banks, 2009, p. 10).

Nel corso degli ultimi quindici anni, infatti, il numero di persone che ha deciso di stabilirsi in maniera regolare nel Paese meta del percorso migratorio è aumentato significativamente.

I flussi migratori hanno quindi abbandonato il loro tradizionale aspetto transitorio, passando così dall'essere considerati come dei 'fenomeni', ivi percepiti nell'accezione straordinaria del termine utilizzato, all'assumere invece le sembianze di percorsi sempre più stabilmente ordinari. Tale cambiamento non riguarda solamente i Paesi con una lunga storia migratoria alle spalle e con

² Tale espressione è stata tratta dall'omonimo titolo 'Ordinarie migrazione', testo curato da Roberta Altin e Flavia Virgilio.

specifici regime di integrazione già da tempo avviati, ma coinvolge direttamente anche l'Italia. Paese questo, che col passare degli anni è stato percepito da sempre più persone come possibile luogo nel quale formare una famiglia (si vedano a riguardo gli ultimi Rapporti CARITAS *Migrantes* 2010, o i dati delle ricerche ISTAT 2011, ma anche gli studi di Della Zuanna, Farina, Strozza, 2009). Esemplificando, se si situa l'analisi al contesto regionale del Friuli Venezia Giulia, una delle terre di frontiera più attive del Nord Italia, si può notare come questo processo sia avvenuto in tempi rapidi. Come spiega Roberta Altin (2011) «rispetto alla fine degli anni '80-primi anni '90, periodo dei primi arrivi e insediamenti, e alle diverse fasi di emergenza, legate soprattutto alle vicende belliche nella vicina repubblica ex Jugoslava, l'immigrazione è divenuta un fenomeno di ordinaria quotidianità. Oltre a rappresentare la porta d'ingresso e/o di transito dall'Est via terra, la Regione ormai da anni accoglie un tipo di migrazione che sceglie questo territorio per un insediamento regolare, con progettualità a medio-lungo termine e desiderio di integrazione» (Altin, Virgilio, 2011, p. 13). Tali valutazioni potrebbero essere adeguatamente utilizzate anche per tratteggiare i percorsi migratori avvenuti nel corso dell'ultimo decennio in altre realtà italiane quali la Lombardia, il Lazio, l'Emilia Romagna e il Veneto, Regioni queste che infatti comprendono complessivamente il 57,2% delle persone di origine straniera presenti in Italia (ISTAT, 2011, p. 6).

Di fronte a queste evidenze, voler continuare a celare il radicamento residenziale ora descritto significherebbe non prendere in seria considerazione la questione dell'immigrazione contemporanea, conferendole ancora quel carattere emergenziale temporaneo con il quale è stata trattata fino a qualche anno fa, rischiando di non comprendere quanto le dinamiche sociali, economiche, educative, politiche siano nel frattempo mutate. Infatti, come ricorda Abdelmalek Sayad, «la migrazione è “un fatto sociale totale” - nel senso che - ogni elemento, ogni aspetto, ogni sfera e ogni rappresentazione dell'assetto economico, sociale, politico,

1.2 Ordinarie migrazioni e processi di integrazione

culturale e religioso sono coinvolti in tale esperienza umana. È per questo che le migrazioni svolgono una straordinaria “funzione specchio”, sono cioè rivelatrici delle più profonde contraddizioni di una società, della sua organizzazione politica e delle sue relazioni con le altre società» (Sayad, 1999, trad. it. 2002, p. X), ed è per questo che cogliere la migrazione nella sua complessità, risulterebbe al giorno d’oggi importante.

1.2.1. La complessità dei e nei processi di integrazione di persone di origine immigrata

Tale complessità emerge significativamente se si analizzano per esempio i significati più o meno impliciti racchiusi nel termine ‘integrazione’, così come le dinamiche ad essa collegate.

Con il termine ‘integrazione’ generalmente si intende indicare un «processo mediante il quale un gruppo sociale minoritario viene adattato agli usi e ai costumi di un gruppo più esteso o dominante che, a sua volta, nel migliore dei casi, lo accetta senza obbligarlo a radicali cambiamenti nella condotta» (Albarea, Izzo, Macinai, Zoletto, 2006, p. 112). L’integrazione può riguardare singoli, gruppi o interi strati sociali. Si realizza su uno solo o più piani, da quello economico a quello sociale a quello culturale. È imperniata sulla diffusione di valori e imperativi comuni, che, a seconda dei casi, può essere individuata nella totale adesione da parte del singolo (identificazione) o del gruppo (minoranza) nel sistema di valori della maggioranza e/o del gruppo sociale dominante (Torrese, 1998, p. 342).

Ciò nonostante, questa definizione di integrazione non è l’unica proposta. Il vocabolo in questione è da sempre molto dibattuto all’interno dell’ampia letteratura sui fenomeni migratori presente a livello nazionale ed internazionale. Da decenni infatti si sta discutendo non solo sul significato di tale parola (spesso assimilata a termini quali inserimento, assorbimento, acculturazione, accomodamento, inclusione; Santerini, 2003, p. 166) ma anche sul ritenere questo termine come il

più adeguato per descrivere le modalità con le quali le persone immigrate dovrebbero essere accolte nella società prescelta come meta di migrazione. Nonostante ciò non si è ancora arrivati ad una soluzione comune. Come sottolinea Ambrosini, «ogni termine utilizzabile - integrazione, assimilazione, inserzione, incorporazione, inclusione - reca con sé una serie di implicazioni storiche, ideologiche, persino emotive. Esse per di più variano notevolmente da contesto linguistico a contesto linguistico: ad esempio, il termine francese *intégration* è a quanto pare assai più controverso di quanto non siano i quasi neutrali omologhi italiani *integrazione* o spagnolo *integración*. Per discutere un aspetto importante del tema, gli inglesi parlano senza difficoltà di «relazioni di razza» (*race relations*), un'espressione che, se tradotta alla lettera, suonerebbe inaccettabile nella maggior parte delle altre lingue europee. È anche il caso di *assimilation* che [...] risulta ancora molto gravato da connotazioni appunto assimilazionistiche 'prima maniera' nei suoi corrispettivi francese o italiano» (Ambrosini, Molina, 2004, p. XIII).

Una tale frammentazione linguistica si rispecchia poi anche nelle cosiddette *policies*, le 'politiche' che dovrebbero disciplinare da un punto di vista giuridico, economico e sociale l'integrazione stessa. Tali politiche si compongono da decreti legislativi, finanziamenti, provvedimenti ecc., atti a regolamentare l'arrivo e la permanenza (e a volte il rimpatrio) dei cittadini provenienti da Paesi terzi e vengono inserite in regimi di integrazione (Albarea, Izzo, Macinai, Zoletto, 2006, pp. 81-103; Ambrosini, 2005; Ambrosini, Molina, 2004, pp. IX-53; Besozzi, 2009, pp. 179-195, Fiorucci, 2011, pp. 156-171; Soysal, 1994, pp. 29-44). Questi regimi possono essere colti evidenziando l'intreccio variabile e mai generalizzabile di:

- a) tratti culturali dei gruppi minoritari e dominanti;
- b) tecnologie sociali e procedurali statali e sovrastatali;
- c) dinamiche economiche locali e transnazionali;
- d) saperi e discipline teoriche e applicate (Albarea, Izzo, Macinai, Zoletto, 2006, p. 82).

Questi elementi dovrebbero essere tenuti in considerazione perché «vanno di volta in volta a saldarsi, appunto, in una sorta di regime predisposto, in modo non sempre o non solo progettato e consapevole, all'integrazione ovvero alla trasformazione degli individui stranieri o appartenenti ai gruppi minoritari in cittadini più o meno riusciti di questa o quella unità statale o sovrastatale» (*ibidem*). Suddetti aspetti rappresentano infatti le basi sulle quali storicamente si sono costruite le politiche dell'integrazione e quindi si ritiene valga la pena analizzarli brevemente.

a) Trattati culturali

Non di rado, nel cercare di valorizzare i tratti culturali dei gruppi minoritari e dei gruppi dominanti, si corre il rischio di non considerare le relazioni che intercorrono tra persone provenienti da aree diverse ma si fossilizza l'attenzione sulle 'culture' che teoricamente queste persone dovrebbero rappresentare. Seguendo questo tipo di approccio si può arrivare a credere che ogni individuo sia legato indissolubilmente, quasi geneticamente alla propria 'cultura'. Ciò rappresenta uno dei più comuni 'equivoci del multiculturalismo' (Zoletto, 2002, pp. 6-18). Spesso infatti si pensa che la 'cultura' sia una rigida batteria di regole che determina in maniera aprioristica gli individui. Al contrario, la 'cultura', o meglio, le culture vengono attraversate in maniera diversa da ogni singola persona e ad ogni passaggio incorporano, mescolandole in una forma inedita, nuove sfumature.

b) Tecnologie sociali e procedurali

In questo frangente, è importante ricordare che le leggi che le diverse nazioni e gli organismi sovrastatali internazionali utilizzano per regolamentare la condizione delle persone che per motivi anche molto diversi emigrano da un paese ad un altro, «si concretizzano in un reticolo impercettibile quanto efficace di procedure e routine quotidiane» (Albarea, Izzo, Mazinai, Zoletto, 2006, p. 84). Sarebbe quindi fondamentale che tutti gli attori coinvolti direttamente o indirettamente nel processo di integrazione fossero consapevoli dell'esistenza di queste governamentalità quotidiane (es.: le regole familiari, sociali e politiche che li

legano ai loro connazionali all'estero in patria) e, se possibile, cercassero di osservare le relazioni che si instaurano tra queste diverse tecnologie sociali e procedurali.

c) Dinamiche economiche locali e transazionali

Quelli che Hannerz definì mercati globali delle competenze (1992, trad. it. 1998), ovvero gli odierni contesti economici locali e transnazionali, influenzano notevolmente la formazione dei regimi di integrazione. Oltre a far intravedere ulteriori equivoci e retoriche del multiculturalismo, legate ad esempio alla figura del *global intercultural management* (Albarea, Izzo, Macinai, Zoletto, 2006, p. 86), sembrano suggerire ai migranti il fatto che la loro integrazione sarà più facile nel momento in cui essi si dimostreranno capaci di diventare cittadini che si conformano al prototipo del soggetto ben integrato: un flessibile *homo oeconomicus* (Ong, 2003, trad. it. 2005, pp. 28-29).

d) Saperi e discipline teoriche e applicate

Suddetti aspetti sono in grado di costituire un regime di integrazione solo grazie al collante costituito dall'insieme di teorie che riguardano tale campo di azione. Tuttavia, se il valore di questi saperi disciplinari è indubbio, è oltremodo rilevante specificare che essi dovrebbero essere riesaminati seguendo le indicazioni di Sayad (1999, trad. it. 2002). Lo studioso algerino sostiene infatti che il processo di migrazione viene generalmente analizzato solo da una prospettiva, quella della società accogliente: la persona che arriva nel nuovo Paese viene percepita come un immigrato, non come un emigrante. La migrazione viene quindi letta come un processo univoco, dimenticando invece che la migrazione è un processo totale, bidirezionale, che interessa - continuando con Sayad - sia il migrante che la società accogliente. In questo caso, anche una problematica come quella dell'integrazione, se vista come qualcosa che riguarda la presenza degli immigrati come corpi estranei alla società d'accoglienza, può essere considerata «totalmente imposta, esteriore all'oggetto di cui essa tratta» (ivi, p. 164).

1.2 Ordinarie migrazioni e processi di integrazione

Nessuno di questi quattro elementi può essere definito prioritario rispetto agli altri; al contrario, vi è un'influenza reciproca tra di essi e, aspetto ancor più importante da tenere in considerazione, vi è una stretta interdipendenza con i contesti specifici, con le caratteristiche e le esperienze personali e interpersonali degli attori del processo di integrazione. In tale processo, infatti, contano molto le politiche proposte dagli Stati accoglienti, ma anche le attitudini con le quali gli immigrati vivono e intendono vivere tale situazione. È infatti importante ricordare che quando si parla di integrazione di persone immigrate non si parla di un gruppo omogeneo di persone, aventi le stesse caratteristiche, ma di singoli individui che oltre alla specificità che caratterizza ogni essere umano, e ad alcuni tratti che generalmente si definiscono 'culturali', presentano diversi vissuti legati all'esperienza migratoria e di conseguenza possono affrontare in modi altrettanto differenti i processi di integrazione nella nazione d'arrivo. Si pensi ad esempio alla differenza tra immigrati appena arrivati a destinazione e immigrati residenti già da anni nel Paese meta di immigrazione, o, caso ancora più emblematico, ai figli e alle figlie di persone immigrate che in realtà l'immigrazione non l'hanno mai effettuata. Si considerino ancora quanto i processi di integrazione possono essere diversi a seconda delle motivazioni che spingono la persona a partire: politiche (rifugiati, richiedenti asilo), economiche (ricerca lavoro) o personali-relazionali (ricongiungimento familiare). Sintetizzando, queste tipologie di integrazione possono declinarsi nei confronti della società accogliente come segue:

- l'integrazione di funzionamento, per cui l'immigrato diviene capace di comunicare nella nuova lingua e rendersi autonomo;
- l'integrazione di partecipazione;
- l'integrazione di aspirazione, che comporta un progetto di condivisione del futuro nella comunità di accoglienza da parte dell'immigrato (Santerini, 2003, pp. 166-167);

Possono però avere anche delle implicazioni nella società della cultura d'origine.

A questo proposito Santerini afferma che «i loro [degli immigrati] atteggiamenti e le loro scelte possono essere visti secondo un *continuum* di questo tipo:

- conservatismo e fondamentalismo, che nascono da un investimento esclusivo nei valori della cultura d'origine [...]. La cultura dei gruppi che, in questo caso, vengono definiti “integristi”, diviene rigida e imm modificabile. Di fronte alle contraddizioni create dall'incontro-scontro con il contesto di accoglienza, i singoli o i gruppi reagiscono eliminando le possibilità di adattarsi “pragmaticamente”;
- pragmatismo limitato: questa scelta consiste nel conservare il proprio nucleo culturale alternando però opportunisticamente i codici a seconda delle situazioni (ad esempio modificare abitudini sul lavoro ma non nei rapporti familiari);
- pragmatismo e opportunismo assoluto: attribuisce il primato all'investimento esclusivo nella cultura del paese di accoglienza e nel valore dell'adattamento. Si sacrificano i valori della cultura d'origine, scegliendo una totale fluidità identitaria;
- bricolage identitario: le scelte vengono operate di volta in volta secondo una logica affettiva e non razionale, valutando vantaggi e svantaggi;
- problematizzazione nella gestione dei conflitti: si assiste in questo caso ad una valutazione ponderata delle scelte in opposizione, alternando intenzionalmente i vari codici. Una coerenza complessa di questo tipo permette di salvaguardare i valori essenziali, ontologici, conservando la capacità pragmatica di adattarsi al contesto ove questo non richieda l'annullamento dell'identità originaria» (Santerini, 2003, pp. 171-172).

Da quanto emerso finora sembra evidente il grado di complessità intrinseco in ogni regime di integrazione. Non potendo ora approfondire in maniera dettagliata tutte le questioni collegate a questa tematica, si è deciso di focalizzare l'attenzione solo su uno di questi aspetti: le influenze e le implicazioni che suddetti elementi svolgono sul processo di integrazione dei ragazzi e delle ragazze figli di genitori immigrati.

1.2.2. Le politiche dell'integrazione rivolte a ragazzi e ragazze figli di genitori di origine immigrata

È rilevante sottolineare che le politiche dell'integrazione rivolte agli adulti sono strettamente collegate al mondo giovanile (e viceversa).

Se un genitore manifesta il suo malcontento (o la sua approvazione) rispetto ai servizi e ai diritti offerti dal Paese meta di migrazione di fronte al figlio, può capitare che quest'ultimo possa subire le influenze della visione dell'adulto di riferimento e improntare il suo stesso processo di integrazione in un modo piuttosto che in un altro. Spesso infatti «i figli degli immigrati, nati e cresciuti in Italia, a 18 anni potranno diventare italiani, ma si saranno formati in un ambito familiare escluso per legge dalla partecipazione politica e dalla frequentazione su un piano di parità di diverse istituzioni della società italiana. Saranno figli "italiani" di genitori a cui le nostre leggi hanno chiesto di rimanere estranei alla nostra comunità nazionale, di non interessarsi delle nostre vicende politiche, di non prendersi cura della nostra democrazia. Occorre quindi domandarsi quali disposizioni normative possono agevolare l'inclusione dei figli di immigrati nella nostra società, prevenendo i rischi della segregazione e della discriminazione istituzionale» (Ambrosini, 2004, pp.45-46). Queste disposizioni potrebbero iniziare con l'analizzare seriamente la questione dell'accesso alla cittadinanza. «L'itinerario verso la cittadinanza delle seconde generazioni deve trovare nell'idea e nelle espressioni dello stato un riferimento autorevole, amichevole ma anche severo, fondato su principi chiari che diventino prassi coerente legislativa e amministrativa. In questo senso, c'è da temere che politiche nei confronti del fenomeno migratorio possano costituire un serio ostacolo al processo di integrazione delle seconde generazioni. In secondo luogo, la definizione di *un* concetto e di una prassi di *laicità*, non rinunciataria rispetto al portato delle tradizioni culturali, civili e religiose della nostra identità nazionali, ma al tempo stesso sensibile alle esigenze delle nuove minoranze. Infine, l'*inclusività*. Si è già ricordato come sia importante

stabilire per le seconde generazioni percorsi di cittadinanza formale che rispecchino e rispettino l'inserimento fattuale nel nostro tessuto sociale. Con la ponderazione e anche la cautela che richiede un argomento indubbiamente delicato come la naturalizzazione, è d'uopo che siano in prospettiva immaginati percorsi d'accesso alla cittadinanza in cui le logiche dello *jus soli* facciano posto a quelle dello *jus sanguinis* » (Ambrosini, Molina, 2004, p. XXII).

Il fatto che ragazzi e ragazze di ogni parte d'Italia si stiano unendo per reclamare questo diritto³, indica come anche questi giovani siano e sempre più debbano essere attenti alle *policies* che ne condizionano la loro stessa residenza ed esistenza nel Paese nel quale spesso sono nati e che non li riconosce come suoi cittadini. Politiche che, nel caso specifico, sono strettamente connesse anche all'ambito scolastico. La complessità dei regimi di integrazione sopra analizzati include infatti anche tutte le normative che regolano l'accoglienza, l'inserimento e l'inclusione di bambini e ragazzi di origine immigrata nelle scuole: le politiche dell'integrazione scolastica.

Nel corso degli ultimi decenni, in questo ambito, si sono susseguiti diversi approcci:

- compensatorio: pone l'accento sullo svantaggio degli alunni a rischio a causa della provenienza;

- isolazionista: valorizza le culture minoritarie a scuola attraverso attività separate;

- antirazzista: favorisce la presa di coscienza della discriminazione (Santerini, 2003, p. 189).

Accentuare maggiormente uno o l'altro di questi approcci significa infatti per la scuola privilegiare una via precisa con alcuni possibili rischi. Ciò, come si è avuto modo di leggere in precedenza, rimanda a tutta una serie di effetti concreti che diventano particolarmente sensibili in situazioni già di per sé molto delicate come

³ Il riferimento è alla campagna nazionale lanciata nel 2011 'L'Italia sono anche io' (per approfondimenti: consultare il sito Web omonimo).

1.2 Ordinarie migrazioni e processi di integrazione

quelle legate all'integrazione. Una simile scelta non è infatti irrilevante. Privilegiare l'approccio compensatorio piuttosto che quello isolazionista vuol dire fornire un'immagine diversa dell'alunno di origine immigrata (e della sua famiglia) ai coetanei (e alle loro famiglie e al contesto sociale orbitante ad esso) con i quali egli dovrà convivere da quel momento in avanti; significa lavorare su percorsi costruiti con criteri e obiettivi differenti. Il medesimo alunno inserito in una scuola con un approccio piuttosto che un altro, vivrà dunque la sua integrazione in maniera molto diversa perché formalmente inquadrato in un contesto che, almeno in parte, lo influenza. Sarebbe quindi importante che dirigenti e docenti, nel rispetto delle norme e dei decreti emanati a livello regionale o nazionale, riescano anche a calare tali indicazioni ai contesti specifici nei quali operano, tenendo in considerazione le biografie dei giovani con i quali si relazionano. Sarebbe inoltre rilevante ampliare l'orizzonte solitamente utilizzato per comprendere se un allievo è integrato nel contesto scolastico (competenza nella lingua italiana, situazione dell'inserimento scolastico e qualità dei risultati scolastici, qualità delle relazioni in classe), ad altri indicatori (qualità e quantità degli scambi nel tempo extrascolastico, situazione di autostima) (Favaro, Luatti, 2004, pp. 99-104) che permetterebbe di concepire lo studente nella sua globalità, espressa in diversi contesti e in diverse forme. Questo perché l'integrazione di ragazzi e ragazze di origine immigrata presenta caratteri ancora più peculiari e policromi rispetto a quella già diversificata dei loro genitori. Specificamente all'integrazione delle 'seconde generazioni' «non prende avvio da un distacco, da un impoverimento o da una perdita, bensì da un investimento, innanzitutto quello dei genitori sui figli, in secondo luogo dal loro diretto progetto di vita» (Besozzi, 2007, p. 24). Come sottolineano anche Favaro e Luatti, in un periodo così delicato della crescita, l'integrazione rappresenta infatti:

1.2 Ordinarie migrazioni e processi di integrazione

-un concetto multidimensionale che ha a che fare con l'acquisizione di strumenti e di capacità (linguistiche, ad esempio) ma anche con la relazione, la ricchezza e l'intensità degli scambi con gli adulti e con i pari, a scuola e fuori scuola;

-l'integrità del Sé, che si esprime attraverso la possibilità di ricomporre la propria storia, lingua, appartenenza, in un processo dinamico di cambiamento e di confronto che permette a ciascuno, da un lato, di non essere "ostaggio" delle proprie origini e, dall'altro, di non dover negare riferimenti, differenze, componenti della propria identità per essere accettato e accolto;

-un progetto e un processo che si costruisce giorno dopo giorno attraverso innumerevoli soste, balzi in avanti, ritorni indietro, nostalgie e speranze, timori e entusiasmi;

-un progetto intenzionale e non avviene per caso, per forza di inerzia, ma deve essere voluto, seguito, sostenuto con attenzione, amore e competenza da tutti i protagonisti dell'incontro (Favaro, Luatti, 2004, pp. 98-99).

Vista la complessità insita all'integrazione di ragazzi e ragazze figli di genitori immigrati, concepita da Ambrosini come «nodo cruciale dei fenomeni migratori, ma anche una sfida per la coesione sociale e un fattore di trasformazione delle società riceventi» (Ambrosini, 2004, p. 1), la scuola e le altre agenzie educative dovrebbero quindi comprendere lo spessore del ruolo che esse assumono nelle società contemporanee. In particolar modo per gli operatori dell'ambiente educativo formale (probabilmente il più condizionato dalle politiche dell'integrazione) appare importante riconoscere la rilevanza di queste dinamiche, assumendo nel medesimo tempo la consapevolezza che le diversità (non solo culturali) di cui oggi si compongono le classi, non rappresentano solamente un elemento di criticità ma possono fungere anche da stimolo per adeguare l'educazione ai tempi moderni.

Potrebbe essere quindi un modo per riuscire a valorizzare in maniera pedagogicamente orientata i vissuti di una generazione di 'nuovi italiani' (Della

1.2 Ordinarie migrazioni e processi di integrazione

Zuanna, Farina, Strozza, 2009), comprendente quasi un milione di ragazzi e ragazze cresciuti (circa trecentomila) o persino nati (circa seicentocinquantamila, il 13,3% della popolazione immigrata) in Italia (Caritas, 2010; Direzione Generale dell'Immigrazione e delle Politiche dell'Integrazione, 2012, p. 24). Se si considera ad esempio la presenza di questi giovani all'interno del sistema scolastico nazionale (Della Zuanna, Farina, Strozza, 2009; MPI, 2009; MPI, 2010b, CARITAS, 2010, CNEL, 2011) e in particolari i dati presenti nell'ultimo Rapporto nazionale dell'ISMU-MIUR del 2011, si potrà notare come gli alunni con cittadinanza non italiana costituiscono oggi una realtà ormai strutturale del nostro Paese. Si è passati, infatti, da 59.389 presenze dell'anno scolastico 1996/97 alle 711.064 del 2010/11. Il dato tuttavia più significativo riguarda la percentuale di coloro che, pur essendo nati in Italia, non vengano ancora considerati autoctoni al pari dei loro compagni di classe figli di genitori italiani: nell'anno scolastico 2007/08, rappresentavano il 34,7% degli alunni con cittadinanza non italiana, nel 2010/11 il 42,1%, per un totale di 299.565 presenze. Sempre tra i nati in Italia, l'incidenza più alta si registra nelle scuole dell'infanzia dove il 78,3% degli iscritti con cittadinanza non italiana è nato sul territorio italiano.

Queste cifre sembrano fornire un'eloquente conferma della concretezza relativa al processo pocanzi delineato di stabilizzazione dei flussi migratori nel nostro Paese e della presenza, progressiva, di giovani nati in Italia da genitori non italiani, le cosiddette 'seconde generazioni'.

1.2.3 Questione di etichetta? Riflessioni su una generazione in movimento

Figli illegittimi' (Sayad, 1999, trad. it. 2002), 'stranieri, immigrati, giovani di origine immigrata, studenti di gruppi etnici minoritari' (Queirolo Palmas, 2006). Ed ancora 'generazione 1,5, i quasi adatti, i ragazzi camaleonte' (Favaro, Papa, 2009), nuovi italiani (Dalla Zuanna, Farina, Strozza, 2009), figli di migranti, minoranza visibile (Granata, 2011).

Queste sono solo alcune delle ‘etichette’ (Ambrosini, 2005, p. 255) che in ambito nazionale e internazionale sono state utilizzate per descrivere ragazzi e ragazze che direttamente o indirettamente (tramite la loro famiglia) hanno una storia migratoria alle spalle.

Tuttavia, una delle espressioni maggiormente utilizzate in questo frangente di studi è ‘seconda generazione’. Questa denominazione cerca di mettere in risalto la differenza sostanziale tra questi giovani e i loro predecessori: l’effettuazione o meno del percorso migratorio. Nella sua iniziale accezione, tale espressione veniva concepita in modo restrittivo, includendo solamente i bambini e le bambine nati nella nazione scelta dagli adulti come meta migratoria⁴. Tuttavia, essa viene attualmente utilizzata per riferirsi anche a quei ragazzi e a quelle ragazze che in tale nazione sono arrivati in tenera età, in modo tale da valorizzare la socializzazione sociale e scolastica avvenuta nella realtà in cui sono approdati. Nonostante quest’ultima apertura, la definizione di ‘seconda generazione’ comporta numerosi rischi, il primo tra tutti consiste nel percepire i ragazzi e le ragazze che tale dicitura dovrebbe includere come «degli oggetti piuttosto che soggetti attivi della propria vita» (Granata, 2011, p. 30). Ad avvalorare questa tesi vi sono le parole di Enzo Colombo, il quale sostiene che parlare di ‘seconda generazione’ significhi negare «ogni rilevanza all’azione individuale nonché alle differenze, alle pluralità e alle contingenze che marciano le traiettorie biografiche individuali» (Colombo, 2005, p. 71). Secondo il medesimo autore, il concetto di ‘seconda generazione’ cela inoltre un aggiuntivo pericolo: «avvalorare in forma acritica l’idea che sussista una

⁴ Il riferimento è al lavoro di Rubén Rumbaut (1994), il quale ha cercato di organizzare in maniera più articolata l’interpretazione del concetto di ‘seconde generazioni’ creando una vera e propria scala di appartenenza al Paese di immigrazione graduata a seconda della temporalità dell’inserimento: più di 13 anni, generazione 1,25; tra 6 e 13 anni, generazione 1,5; tra 1 e 5 anni, generazione 1,75; nati nel paese di immigrazione, seconda generazione. Nonostante Rumbaut volesse cercare di creare un approccio più sistematico al tema in questione, anche la sua suddivisione lascia delle perplessità perché implica il fatto che i ragazzi facenti parte di una categoria piuttosto che un’altra abbiano le medesime caratteristiche, dimenticando del tutto quindi le biografie personali e sociali di ciascun soggetto. Queste suddivisioni sembrano quindi essere lontane dalle persone reali che svolgono o meno il percorso migratorio.

differenza sostanziale tra i giovani figli di immigrati e i giovani autoctoni e che questa differenza sia legata a una presunta appartenenza etnica, o nazionale o a un'esperienza migratoria dei genitori che, raramente, si è vissuta in prima persona». (Colombo, 2007, p. 66).

Per ovviare a tali rischi, Ambrosini ha introdotto in Italia l'espressione 'italiani col trattino' mutuandola dal contesto statunitense⁵ (Ambrosini, Caneva, 2004). Questa dicitura permette, almeno teoricamente, di riferirsi ai giovani di origine immigrata valorizzando il tratto che unisce (*hyphen*) le loro appartenenze: egizio-italiano, peruviano-italiano, filippino-italiano, ecc. Quando queste denominazioni vengono volontariamente assunte dai giovani coinvolti, possono far ipotizzare la volontà di partecipare alla vita collettiva della comunità nella quale essi stanno vivendo, senza per questo dimenticare le loro origini o quelle dei loro familiari. Come sottolinea Colombo «i giovani che si riconoscono in una doppia appartenenza mostrano di condividere il modello di vita che si ritiene caratterizzare la realtà italiana contemporanea, ma non per questo intendono rinunciare a un surplus identificativo che viene ritenuto qualificante» (Colombo, 2005b, p. 101). A titolo esemplificativo, si consideri questa descrizione: «Io mi sento indefinita..mi sento..un bell'impasto, una bella torta, uscita bene, cioè ho immagazzinato cose sia da una parte sia dall'altra, ho preso le cose più belle sia da una cultura sia dall'altra e le ho messe tutte insieme per creare la mia personalità, quindi ci saranno delle sfaccettature che saranno più russe e altre che saranno di stampo italiano» (Favaro, Papa, 2009, p. 63). Questa auto rappresentazione esternata da una ragazza che sembra voler essere e sentirsi 'italiana col trattino', se unita alle molte altre affermazioni ritrovate nei libri sopracitati, permette di evidenziare quanto sembra essere forte la volontà dei giovani figli di immigrati di rivendicare il loro diritto a non rinunciare ad alcuna delle parti costitutive del proprio universo di riferimento. Anche per soddisfare

⁵ Michael Walzer nel suo libro 'Che cosa significa essere americani' (1992) riprende l'espressione coniata da Horace Kallen 'americani col trattino', tesa a sottolineare la doppia appartenenza dei cittadini ebrei-americani (Granata, 2011, p. 34).

quest'ultima esigenza è stata formulata una ulteriore espressione, 'nuovi cittadini' o 'nuovi italiani' (Dalla Zuanna, Farina, Strozza, 2009), utilizzata da sempre più operatori, politici, ricercatori, ma anche dagli stessi figli di genitori immigrati, perché sostiene esplicitamente il diritto che questi giovani hanno di vedersi conferire da un punto di vista giuridico la cittadinanza italiana.

La definizione di 'nuove generazioni' (di formulazione recente) può sembrare simile alla precedente ma in realtà si diversifica per un elemento cruciale: la comunanza tra i giovani considerati sino a questo momento e i ragazzi e le ragazze definiti invece come 'autoctoni'. Parlare di 'nuove generazioni' significa infatti attribuire «un carattere di mescolanza alla realtà giovanile in Italia, sempre più caratterizzata da una composizione multiculturale e composta non solo da 'italiani di origine italiana' ma anche da italiani dalle origini più svariate» (Granata, 2001, p. 35). Queste 'nuove generazioni', quindi, sembrano presentare caratteristiche, desideri, problematiche simili perché coinvolte «in una transnazionalità che qualifica la comunanza di un'esperienza generazionale: ciò consente di separare sia il concetto di seconda generazione sia il criterio della temporalità, per enfatizzare piuttosto l'appartenenza a una comune condizione esistenziale nelle diverse fasi della crescita» (Besozzi, 2006, pp. 182-183).

Ciò nonostante, negare che esistano problemi specifici fra i ragazzi di origine non italiana appare un orientamento riduzionistico e fuorviante, che di fatto, come evidenzia Colombo, «tende a favorire un egualitarismo formale che occulta sistematiche pratiche di discriminazione» (Colombo, 2007, p. 67). La dimensione generazionale, quindi, non andrebbe assunta in modo rigido, uniformante, ma, al contrario, andrebbe concepita in maniera aperta, divergente e flessibile. Questa prospettiva pare essere rilevante in quanto «consente di evitare di considerare l'appartenenza etnica come la determinante fondamentale dell'azione di questi giovani, senza occultarne la rilevanza nella formazione di differenti unità di generazione (ivi, p. 71)». Sarebbe quindi opportuno recuperare il concetto di

1.2 Ordinarie migrazioni e processi di integrazione

‘subculture’ per potersi così concentrare sulle modalità con le quali i ragazzi e le ragazze di oggi, di qualsiasi provenienza essi siano, interagiscono tra loro.

Uno studio che cerca di andare in questa direzione è quello di Enzo Napolitano e Luca Visconti (2009). Partendo dall’analisi dei consumi dei giovani contemporanei (immigrati e non), i due studiosi hanno evidenziato quanto essi si orientassero verso le medesime pratiche quotidiane (vestiario, cibo, musica, linguaggio, nuove tecnologie, ecc.). La rilevazione di queste tendenze ha permesso a Napolitano e Visconti di assumere una nuova prospettiva (l’ultima proposta in questa breve trattazione), quella cioè di considerare questi adolescenti come facenti parti di ‘cross generazioni’, generazioni in movimento (Colombo, 2005), connotate da identità che spesso vengono definite ‘ibride’ (Canclini, 1989, trad.it 1998) ma che forse, considerando il fatto che sono molto di più che la sommatoria di diversi caratteri fra loro, potrebbero essere definite ‘plurali’, ‘plurime’; (Colombo 2005; Fabietti 1997, 2000; Frabboni, Pinto Minerva 2001) per meglio rappresentare le differenti sfumature che le contraddistinguono.

Generazioni, si diceva, composte da adolescenti che grazie all’eterogeneità delle loro relazioni e delle loro esperienze quotidiane pare siano in grado di oltrepassare i dibattiti riguardanti la possibilità di incasellarli nell’ ‘etichetta’ ritenuta aprioristicamente a loro più confacente. Sono ragazzi e ragazze che sembra riescano più facilmente dei loro genitori a vivere ‘in mezzo’, ‘tra’ dinamiche che un tempo venivano tradizionalmente considerate separate. Si potrebbe asserire quindi che sono proprio i giovani d’oggi ad insegnarci ad attraversare trasversalmente le culture e a valicare le barriere spesso erette dal mondo rigidamente strutturato e monolitico degli adulti. Questi giovani si presentano infatti come una generazione inedita nel contesto italiano, «un’avanguardia, un gruppo di precursori e profeti di situazioni ed esperienze che diverranno presumibilmente consuetudini comuni. Costituiscono, anche per questo, un buon punto di osservazione per comprendere

come e verso quali direzioni sta mutando la società contemporanea» (Colombo, 2005, p. 75).

Gli adolescenti d'oggi potrebbero infatti idealmente suggerire agli operatori del settore la rilevanza pedagogica di analizzare le dinamiche che li coinvolgono partendo dalla volontà sincera di comprendere i loro bisogni, timori, progetti, senza pregiudizi, camminando insieme sul terreno, non sempre lineare, dei loro vissuti.

1.3 Dalle politiche dell'integrazione alle pratiche dell'interazione

1.3.1 Verso le pratiche quotidiane delle seconde generazioni

Il passo successivo alla presa di coscienza della limitatezza insita in ogni tipo di 'etichetta' che si possa più o meno correttamente attribuire ai giovani d'oggi, riguarda infatti il cercare di capire le esperienze quotidiane di questi adolescenti, per poi valorizzarle e inserirle in una cornice di riferimento rispondente alle loro reali necessità. In questa prospettiva, scendere sul terreno dei giovani d'oggi significa infatti far partire ogni pratica educativa dal «terreno storico e sociale in cui si incontrano i vissuti delle persone concrete e non le nostre concezioni astratte delle culture» [...] «lavorare sempre con culture che sono innanzitutto pratiche culturali e quindi si concretizzano in vissuti, azioni, comportamenti, immagini individuali e di gruppo» (ivi, pp. 106-108).

Ecco perché, ritornando così al focus del discorso, sarebbe rilevante 'scendere sul terreno' delle pratiche che ragazzi e ragazze di origine diverse condividono nel loro quotidiano, contribuendo così a migliorare la loro interazione. Prima di compiere questo complesso e delicato passaggio, risulterebbe opportuno provare ad approfondire le dinamiche interiori, le storie personali e le condizioni sociali e

1.3 Dalle politiche dell'integrazione alle pratiche dell'interazione

scolastiche che hanno coinvolto più o meno direttamente i giovani di famiglia immigrata.

Dalla ampia letteratura a riguardo (Ambrosini, 2004, 2005, 2006; 2011; Ambrosini, Caneva; 2009; Besozzi, 2006; Bosi, 2009; Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini, 2005; Colombo, 2005; Demetrio, Favaro, 1992, 1997; D'Ignani, 2008; Eve, Ricucci, 2010; Favaro, 2000, 2004, 2011; Favaro, Luatti, 2004; Favaro, Mantovani, Musatti, 2006; Favaro, Papa, 2009; Fiorucci, 2000, 2004, 2012; Fravega, Queirolo Palmas, 2003; Galloni, Ricucci, 2010; Gobbo, 2008; Granata, 2011; Marazzi, 2006; MPI, 2007; Queirolo Palmas, 2006; Ricucci, 2010; Valtolina, 2006; Zoletto, 2007, 2010, 2011, 2012) sembra vi siano alcune caratteristiche che accomunano coloro i quali sono arrivati in giovane età in Italia e altre che invece uniscono coloro i quali in tale Paese vi sono nati.

Si prederanno ora in considerazione le ricerche che focalizzano l'attenzione sui processi sociali ed educativi che coinvolgono ragazzi e ragazze arrivati in Italia da bambini e/o da adolescenti (in particolare Favaro, Napoli, 2004; Queirolo Palmas, 2003, 2006; Colombo, 2005b; Valtolina, 2006; Zoletto, 2007; D'Ignazi, 2008, Favaro, 2009; Favaro, Papa, 2009; Fiorucci, 2012). Uno dei primi aspetti che emerge da questi studi consiste nelle dinamiche insite al viaggio migratorio. Tale esperienza cela in realtà una serie di processi complessi e multi sfaccettati che raramente vengono presi in esame. Dalla letteratura indicata emerge infatti che molti dei ragazzi e delle ragazze intervistati abbiano provato un senso di ingiustizia nel momento in cui era stato annunciato loro dai genitori la volontà di emigrare verso un Paese sconosciuto. Viaggio questo, che, dal momento del suo annuncio, sarebbe stato percepito come la causa sostanziale dell'interruzione dei percorsi scolastici, della rottura di legami affettivi consolidati, della perdita di competenze e saperi appresi nel Paese d'origine. E tutto ciò si generava nei giovani ancor prima di giungere a destinazione. Se si sommano poi i processi intrinseci all'arrivo, alle difficoltà della prima accoglienza manifestata più o meno positivamente dalla

1.3 Dalle politiche dell'integrazione alle pratiche dell'interazione

comunità e dalle istituzioni locali (scuole, enti, associazioni sportive, ecc.), agli ostacoli linguistici, all'inserimento in un contesto scolastico diverso dal proprio, alle conseguenti aspettative dei genitori (di frequente molto alte) e degli insegnanti (a volte decisamente basse), al ritardo scolastico vissuto rispetto ai nuovi compagni (e la conseguente dispersione scolastica, ancora decisamente alta rispetto agli autoctoni), all'inserimento in un gruppo dei pari già formato prima del proprio arrivo, si può comprendere perché spesso questi giovani si sentano «come una pianta di riso in un campo di grano» (citazione riportata in Favaro, Papa, 2009, p. 48). Tale similitudine è stata espressa da un ragazzo arrivato da preadolescente in Italia: in essa si può cogliere la presenza di un disagio, di un senso di inadeguatezza e di spaesamento. Spesso queste sensazioni assumono le connotazioni di un processo ancor più elaborato, definito da Sayad (1999, trad. it. 2002) come 'doppia assenza'. Una simile condizione esistenziale implica il non sentirsi né completamente appartenenti alla comunità d'origine, perché ormai essa è stata abbandonata, né pienamente membri della comunità d'arrivo, perché in realtà non è mai stata percepita come propria. Il vivere una simile ambivalenza interiore, il perdere i propri punti di riferimento, il doversi di volta in volta aggrappare ad equilibri precari rappresentano senz'altro delle condizioni difficili da sopportare, soprattutto per i ragazzi e le ragazze che non hanno scelto di intraprendere una migrazione. Giovani che oltre a trovarsi catapultati in una situazione completamente nuova, sono anche considerati «figli illegittimi» (*ibidem*) perché nati da genitori indesiderati e ignorati dal punto di vista sociale. «Questi figli, quindi - come spiega lo psicoterapeuta esperto di fenomeni migratori Roberto Bertolino - proprio per la loro implicita capacità di far esistere, di dare uno status ai loro genitori, sono considerati figli scomodi» (Bertolino, 2012), «dei frontalieri fragili e incerti» (de Certeau, 2007, p. 163).

Nonostante ciò, non sarebbe corretto pensare che questa instabilità diventi per questi adolescenti un ostacolo insormontabile. Anzi, è proprio questa precarietà a

1.3 Dalle politiche dell'integrazione alle pratiche dell'interazione

diventare per loro «una formidabile occasione di formazione», perché questa loro esperienza di frontalieri, li allena a «viaggi incerti tra codici e dialetti opposti» (ivi, p. 164). «La creazione - continua de Certeau - non nasce mai dal rispetto scrupoloso dei codici ricevuti, ma dalla radicalità dei conflitti che lacerano l'immagine ricevuta, dall'impazienza esistenziale che abita queste tensioni locali» (ivi, p. 185). Come spiega Zoletto, «la ricchezza formativa dell'esperienza dei figli e delle figlie dei migranti non sta [...] in una qualche idilliaca potenzialità di meticciamento di cui questi ragazzi e ragazze potrebbero avvalersi “naturalmente” e senza difficoltà. Tutto al contrario: la ricchezza della loro esperienza “di frontiera” sta – è opportuno ripeterlo – nella “radicalità dei conflitti” che vivono e nell’ “impazienza esistenziale” che ne deriva» (Zoletto, 2011, p. 203). Solo quando questi ragazzi e ragazze riusciranno a divenire consapevoli delle dinamiche complesse presenti all'interno della loro sfera personale, familiare e relazionale, la loro esperienza migratoria potrà arricchirsi di quei tratti ‘meticciati’ che erroneamente per ‘natura’ si ritiene essi possiedano.

Una simile considerazione presuppone un capovolgimento di prospettiva notevole. Se non è corretto ritenere che i figli e le figlie di immigrati sono e saranno per sempre inevitabilmente «lacerati dall'essere tra due mondi» (Bech, 2003, p. 10), portatori di un qualsivoglia problema legato alla loro origine, non è infatti nemmeno opportuno credere che proprio grazie alla loro diversa storia familiare, possiedano aprioristicamente delle caratteristiche adeguate per vivere serenamente tutto ciò che capiti loro innanzi. Al contrario, sarebbe probabilmente importante considerare questi giovani come persone che hanno alle spalle un vissuto diverso da quello dei loro coetanei ma che da questo vissuto non vogliono farsi necessariamente plasmare. Leggendo alcune loro testimonianze, ascoltando i loro racconti, si può infatti dedurre che il più delle volte essi vorrebbero cercare di riequilibrare il loro vivere quotidiano, trasformando la sensazione di percepire se stessi come ‘assenti’ da tutti i contesti con i quali hanno interagito, in una nuova

possibilità di apprendere ad 'appartenere' a più mondi contemporaneamente, in *betweenness* tra i loro diversi vissuti (Bhabha, 1994; Shreefter, Brenner, 2001), e provare così a vivere in maniera volontariamente instabile. Voler situare questi vissuti 'tra' le molteplici esperienze sociali, relazionali e quindi non solo culturali che la vita può offrire, significa infatti ricercare un equilibrio che per natura sarà sì precario ma che proprio in questa provvisorietà esprimerà la sua forza in quanto permetterà alla persona coinvolta di vivere in modo flessibile, in divenire, mai intrappolato in rigidi stereotipi. A questo proposito, Gobbo parla di «soggetti culturali bilicanti» in grado di «apprezzare l'opportunità di immaginarci vivere come persone che scelgono e decidono, esercitando la propria responsabilità e razionalità. Questo - continua l'autrice - non implica un atteggiamento passivo [...], quanto invece una considerevole capacità di valutare, e poi scegliere, quale differente orientamento sia vantaggioso per riguadagnare o rafforzare un delicato equilibrio umano» (Gobbo, 2008, p. 170).

In questo caso, quindi, si può intravedere un vissuto di 'doppia appartenenza' che sembra essere una dimensione funzionale in grado di modificarsi «in relazione al contesto, e che privilegia una prospettiva cumulativa piuttosto che disgiuntiva; favorisce lo sviluppo di identificazione *hyphenated*, che tengono insieme, che evidenziano il tratto che unisce, rifiutano di rinunciare a uno dei due, o più, termini che la costituiscono» (Colombo, 2005, p. 64), nel quale la differenza viene percepita come «una parte di un ampio spettro di possibilità e di realizzazione di un'identità aperta, molteplice, dinamica» (Besozzi, 2006, p. 183). Come continua Colombo, «la differenza e l'appartenenza etnica non sono quindi viste come "destini" che precludono ogni possibilità di mutamento e ogni spazio di scelta individuale. Al contrario, vengono definite costruzione situate, spesso di tipo strategico che consentono di dare senso e di garantirsi spazi di interazione, negoziazione» (Colombo, 2005, p. 66). Ed è proprio in questi 'spazi di interazione',

che molti dei figli dei migranti collocano e condividono con i coetanei autoctoni le loro esperienze.

L'esperienza scolastica quotidiana di questi ragazzi e di queste ragazze potrebbe infatti essere un'ottima occasione per trasformare la relazione con i compagni di classe, ma anche con i coetanei e con le situazioni vissute nei contesti extrascolastici, «da aspetto di complessità e difficoltà, in un'opportunità per confrontarsi, [...], spostando l'attenzione dal “chi siamo” al “come stiamo insieme”» (Ricucci, 2010, p. 60).

1.3.2. Le pratiche dell'interazione

L'indicazione fornita da Roberta Ricucci permette di orientare la discussione verso un concetto più ampio di 'integrazione'⁶. Un concetto che permetta di contestualizzare tale termine alle interazioni che quotidianamente vengono intraprese dalle persone coinvolte dalla migrazione. Tale cambiamento di prospettiva non comporterebbe un annientamento del ruolo delle politiche dell'integrazione. Al contrario, significherebbe lavorare in maniera più situata affinché esse possano diventare realmente corrispondenti ai reali bisogni concreti di tali persone (e non solo al mantenimento del *welfare* della società accogliente). Specificamente al mondo giovanile, sarebbe necessario quindi riservare un'attenzione quantitativamente maggiore e qualitativamente migliore anche alle pratiche del vivere quotidiano, fulcro delle relazioni tra immigrati e autoctoni, e quindi anche ai contesti educativi informali e non formali da essi frequentati. In questa prospettiva, possono risultare utili i riferimenti ai testi di Shirley B. Heath e di Greg Dimitriadis, due dei maggiori esperti a livello internazionale di contesti

⁶ Una proposta in tal senso consiste nell'utilizzare il termine inte(g)razione, ovvero di cercare di unire le politiche dell'integrazione alle pratiche dell'interazione. Integrazione come dimensione che consideri fondamentale l'interazione tra persone di origini diverse e non solo le normative che ne disciplinano il soggiorno e lo status giuridico. Riferimenti si possono ritrovare in: Favaro, 2004, 2009, 2010, 2012; Zoletto, 2007, 2010, 2012.

1.3 Dalle politiche dell'integrazione alle pratiche dell'interazione

educativi non formali. Nello specifico, un testo come *'Ways with Words. Language, life, and work in communities and classrooms'* (Heath, 1983) appare prezioso per comprendere come il contesto extrascolastico incida esplicitamente sull'andamento e sull'apprendimento stesso, oltre che sui processi di socializzazione dei ragazzi e delle ragazze coinvolti. Anche studiando le pagine di *'Performing Identities/Performing cultures: Hip Hop as Text, Pedagogy, and Lived Practice'* (Dimitriadis, 2001, nuova ed.: 2009) e del successivo *'Studying Urban Youth Cultures'* (Dimitriadis, 2008, cap. 6) si nota come l'autore cerchi di guidare la ricerca pedagogica verso un radicale ripensamento dell'immaginario di ricerca (2008, cap. 3). Dimitriadis ritiene infatti fondamentale provare ad adattare l'ambito educativo ai cambiamenti che attraversano oggi il mondo infantile e adolescenziale, aprendo quindi le porte all'ambito dell'educazione non formale e informale (nel suo caso attraverso la musica *hip hop*). Non è un caso, infatti, che anche Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva sostengano il ruolo dell'educazione non formale, ritenendola una «risorsa», una «potenziale macchina formativa» che spesso viene «tenuta colpevolmente a motore spento» (Frabboni, Pinto Minerva, 2001d, p. 508). Per cercare di valorizzare il potenziale di questo settore in ambito educativo formale e, nello specifico, in ambito pedagogico interculturale, si potrebbe quindi acquisire una nuova consapevolezza: la scuola, oggi più che un tempo, «è parte del territorio in cui lavora, delle sue sfide e delle sue difficoltà» (Ricucci, 2010, p. 52). Ecco quindi che il settore educativo formale dovrebbe iniziare un dialogo, e non un monologo, con il territorio che la circonda; un dialogo, possibilmente, a più voci, in grado quindi di accogliere e valorizzare l'eterogeneità che possono derivare dallo scambio con e fra le diverse associazioni, enti, ecc. Affermando ciò non significa togliere all'istituzione scolastica il ruolo, peraltro rilevante, nel promuovere il processo di socializzazione dei ragazzi e ragazze di origini immigrate, anzi. Significa rinnovare tale compito ai tempi moderni, significa comprendere che per svolgere al meglio tale ruolo si rende necessario conoscere in maniera più

1.3 Dalle politiche dell'integrazione alle pratiche dell'interazione

approfondita gli ambienti in cui i medesimi giovani si incontrano spontaneamente per scambiarsi, discutere, condividere pratiche quotidiane che proprio per la loro 'ordinaria straordinarietà' possono rappresentare spazi significativi entro i quali la socializzazione può crearsi e rafforzarsi.

Negli ultimi anni sono state diverse le ricerche che si possono annoverare in tal senso.

A titolo esemplificativo, si può citare il testo di Luca Queirolo Palmas, *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuola e spazi urbani* (2006), nel quale l'autore evidenzia come sia importante per ragazzi e ragazze nati in Italia da genitori immigrati sia il contesto scolastico ma anche la vita negli spazi urbani (nel dettaglio, viene analizzata la costituzione di bande giovanili). O ancora, il libro di Roberta Ricucci, *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono* (2010), nel quale la sociologa tratteggia una cornice raffigurante la crescita dei giovani figli della migrazione, attribuendo grande rilievo alla scuola, ma anche alla famiglia, al gruppo dei pari e in generale alle attività ed esperienze svolte durante il tempo libero. Volume simile è quello scritto dalla stessa Ricucci assieme a Francesca Galloni, *Crescere in Italia. Dall'intercultura all'inclusione sociale: esperienze di educazione dentro e fuori la scuola* (2010), nelle cui pagine è possibile scorgere quanto importanti siano gli spazi, i tempi, i legami vissuti dentro e fuori la scuola per migliorare l'interazione di bambini e ragazzi di origine diverse.

Un testo altrettanto utile in tale prospettiva, è *Stranieri & Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori* (2005), scritto da Roberta Bosio, Enzo Colombo, Luisa Leonini e Paola Rebughini. Il volume, analizzando le esperienze di vita quotidiana di alcuni adolescenti di origine non italiana residenti a Milano, sottolinea la rilevanza del contesto sempre più globalizzato e delle esperienze sempre più transnazionali che si vivono in esso ai fini della costruzione di relazioni interculturali significative. Ulteriori spunti in tale ambito di studi si possono riscontrare nelle pagine scritte da Antonio Marazzi e Giovanni G.

1.3 Dalle politiche dell'integrazione alle pratiche dell'interazione

Valtolina. Il loro testo *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione delle nuove generazioni* (2006), intende infatti rimarcare la pluralità insita al processo di integrazione. Infine, un'altra ricerca da segnalare è quella di Mariangela Giusti *Immigrati e tempo libero. Comunicazione e formazione interculturale a cielo aperto* (2008), libro nato da una ricerca condotta tra il 2005 e il 2006 svolta con mediatrici culturali, nella quale si cerca di mettere a fuoco come, dove, con chi le persone immigrate trascorrono il loro tempo libero e quindi dove nasca e come si sviluppi la loro interazione e socializzazione con gli autoctoni.

Si possono ricordare infine anche alcune fra le proposte educative indicate da diversi studiosi per cercare di passare dalle politiche dell'integrazione alle pratiche dell'interazione dei giovani figli di genitori immigrati.

A tal proposito si possono menzionare - fra gli altri - il Quaderno dell'integrazione *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini nelle scuole fiorentine* (2009), promosso dal Centro COME e dal Comune di Firenze, e *Interazioni. Strumenti per l'integrazione. Quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia* (2011), promosso dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Friuli Venezia Giulia e dalla Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia. Con l'intento di migliorare l'inserimento e la socializzazione degli alunni e delle alunne di origine immigrata presenti nelle scuole di riferimento, queste due guide operative considerano rilevanti non solo gli indicatori relativi all'integrazione scolastica, ma estendono l'orizzonte anche al mondo extrascolastico, alle relazioni che quotidianamente bambini (e le loro famiglie) vivono nel loro tempo libero. Altri contributi utili in tal senso si possono ritrovare negli scritti di Graziella Favaro. In particolare, si possono consultare il testo curato assieme a Monica Napoli *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti* (2004) e quello curato invece con Nella Papa *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore* (2009). Entrambi questi libri

1.3 Dalle politiche dell'integrazione alle pratiche dell'interazione

sono stati stilati con l'obiettivo di far cogliere la complessità dei percorsi di integrazione e di interazione dei giovani di origine immigrata.

Queste (e altre) esperienze sembrano dimostrare come in ambito educativo (formale e non formale) si stia progressivamente acquisendo consapevolezza che, soprattutto per l'inserimento di ragazzi e ragazze di origine non italiana, risulta sempre più importante costituire un connubio tra politiche dell'integrazione e pratiche dell'interazione. Questo equilibrio non è semplice da creare: implica molta dedizione, richiede una quotidiana rinegoziazione, necessita tempo. Esso infatti è un processo «anonimo, sotterraneo, quasi invisibile [...] che non dipende oggettivamente solo dalla volontà del soggetto, che rischia anzi, di far fallire tutto accanendosi nel pensiero e nella determinazione. È un processo che si può realizzare solo come effetto secondario di azioni intraprese con altri scopi, nel percorso di costruzione e condivisione della cittadinanza comune (Altin, 2011, p. 29)». L'interazione dovrebbe quindi suscitare, da ambo le parti, la volontà di percorrere un nuovo cammino, una nuova via che sia «“creativa”, polivalente e realistica, ma coagulante intorno a temi centrali del genere umano, intorno ad un'etica della responsabilità collettiva [...]; via nella quale - lavorare sempre su testo/contesto, focus/sfondo, in prospettiva dinamica e critica» (Albarea, Izzo, Macinai, Zoletto, 2006, p. 79).

In tale prospettiva, le ricerche indicano il fatto che, sempre più frequentemente, ragazzi e ragazze provenienti da diverse parti del mondo non solo crescono insieme nei medesimi contesti locali ma condividono e costruiscono di volta in volta nuove interconnessioni con i mondi globali, resi loro più vicini dalle nuove tecnologie. Bisogni, rappresentazioni (Fabiatti, 2000; Hall, 2006), desideri, immaginari (Spivak, 2007), stili, consumi (Cologna, Breveglieri, 2003; Quadrelli, 2003; Visconti, Napolitano, 2009) attraversano le frontiere anche grazie ad un confronto mediatico quotidiano che, pur nella diversità delle scelte e delle appartenenze, accomuna. Sembra infatti che i consumi digitali siano in aumento anche tra i

ragazzi figli di immigrati (de Block, Buckingham, 2007; Fiorio, Napolitano, Visconti 2007; Caneva 2008; Visconti e Napolitano 2009; Eurisko 2009; ISMU 2009) e offrano agli adolescenti d'oggi nuove risorse per costruire la propria individualità e differenza, sperimentando pratiche situate di multiculturalismo quotidiano (Colombo 2006; Colombo e Semi 2007). Secondo il pensiero di Luisa Leonini e Paola Rebughini «Internet sembra aver dato grande impulso a queste tendenze aumentando le possibilità per questi giovani di consumare beni, immagini e rappresentazioni che hanno sempre meno un ancoraggio esplicito allo stato-nazione, offrendo loro riferimenti culturali globali e transnazionali» (Leonini, Rebughini, 2010, p. 18).

Nuove tecnologie, quindi, che nel momento stesso in cui offrono orizzonti di pensiero e di 'azione' globali, agiscono contemporaneamente su pratiche e relazioni locali, situate che esse stesse influenzano, mediandone le dinamiche interne.

2

Complessità e nuovi media

2.1 I nuovi media come ‘filatoi’ del mondo moderno

Per riassumere le potenzialità dei nuovi media, John Thompson afferma che «se l'uomo è sospeso in una rete di significati che lui stesso ha tessuto - come Clifford Geertz ha una volta osservato - allora i mezzi di comunicazione sono i filatoi del mondo moderno» (Thompson, 1995, trad. it. 1998, p. 22). I nuovi media stanno ormai da anni contribuendo a tessere la cosiddetta ‘società dei flussi’ descritta nei tecnologicamente lontani anni Novanta da Manuel Castells, uno degli studiosi più noti della tanto discussa *Information Society* (Castells, 1999, p. 57). Tale società è stata così denominata proprio a ragione dei ‘flussi’ orditi da queste tecnologie, le quali, in modo rapido e impercettibile, hanno delineato una serie infinita di intrecci transnazionali prima ignoti, contribuendo a creare ciò che Geertz descrive come «sovrapposizioni di fili diversi che si incrociano e si intrecciano, che iniziano là dove altri fili si spezzano, che stanno in tensione reciproca e formano un corpo composito, localmente variegato e globalmente integrato» (Geertz, trad. it. 1999, p. 25).

Attualizzando il discorso, si potrebbe supporre che ciò sia stato possibile anche per l'avvento delle applicazioni del *web 2.0* (O'Reilly, 2004, 2007) e in particolare dei suoi caratteri di massima personalizzazione e interattività, oltre che della maggiore portabilità e semplicità di accesso e utilizzo insito in questi nuovi mezzi tecnologici (Buckingham, 2003, trad. it., 2006; 2006; Mantovani, Ferri, 2008; Rivoltella, 2006a). L'insieme di queste caratteristiche ha portato molte persone, e in particolare molti giovani, ad acquistare o comunque utilizzare sempre più ampiamente le nuove tecnologie.

2.1 I nuovi media come ‘filatoi’ del mondo moderno

2.1.1. Nuove infanzie, nuove adolescenze e nuovi media

Nel contesto di questo più ampio mutamento, anche il rapporto tra media e pubblico legato al mondo dei giovani e dei giovanissimi sembra essere destinato a cambiare sostanzialmente. Di fronte a questo mutamento si possono notare sostanzialmente due diversi approcci, riassumibili nelle seguenti considerazioni:

- i media sono visti come responsabili della scomparsa dell’infanzia tradizionalmente intesa: tra gli altri, si possono menzionare le tesi di Neil Postman (1983) il quale riteneva che la televisione stesse distruggendo il mondo infantile;
- i media sono concepiti come artefici di una ‘generazione elettronica’, più aperta, democratica e consapevole della precedente: in questo filone di studi si possono comprendere l’idea di Don Tapscott (1998), il quale credeva che Internet, a differenza della televisione (accusata di rendere passivi i bambini e di isolarli), avesse le potenzialità di rendere i giovani più attivi, di creare ‘comunità’ (Buckingham, 2003, trad. it. 2006, p. 38).

Questi esempi rappresentano solamente i due estremi della serie di approcci con i quali il rapporto tra media e il pubblico dei più giovani è stato analizzato nel corso degli ultimi anni. Essi danno anche un’idea di come, da qualsivoglia prospettiva lo si guardi, il mondo dell’infanzia e dell’adolescenza sia cambiato (Buckingham, 2003, trad. it. 2006, pp. 38-41), in parte, anche a causa/grazie la diffusione delle nuove tecnologie. Dalle ricerche riportate da David Buckingham nel testo *Media Education* (2003, trad. it. 2006) emerge infatti quanto sia stata rapida la proliferazione dei mezzi tecnologici attualmente accessibile anche a bambini e adolescenti, oltre che alla convergenza dell’informazione e della comunicazione che interessa non solo il mondo adulto ma anche quello giovanile (tv digitale, shopping *on-line*, video *on-demand*, ecc.). Sempre seguendo il punto di vista di Buckingham, è stato notato che da un punto di vista economico si è registrata una integrazione e globalizzazione delle industrie dei media: esistono pochi *brand* globali che propongono una ‘cultura comune’, soprattutto tra i giovani. Spesso

questi media sono cross mediali (integrano cioè più media tra loro) ma non per questo omogenei e sono suddivisi in settori specifici che permettono la creazione e la diffusione di *communities* che vanno oltre i confini nazionali. L'industria dei media sta sempre di più indirizzando i propri interessi verso i più giovani (verso i bambini stessi), visti come nuovo *target* di mercato (Buckingham, 2003, trad. it. 2006, pp. 42-45).

Altre ricerche evidenziano poi anche altri aspetti specifici relativi al rapporto tra i media e il pubblico dei giovani e dei giovanissimi. Considerando gli studi effettuati da esperti del settore (Buckingham, 2003, 2006; Buckingham, Willet, 2006; 2009; Carlsson, 2010, Drusian, Riva, 2010; Ekstrom, Tufte, 2007; Livingstone, 2002; Premazzi, 2010; Rivoltella, 2001; 2004; 2006a) e, nello specifico, i dati riscontrati nel Rapporto di ricerca europeo *EU Kids On Line* (2011), si può notare infatti quanto l'uso della tecnologia sia capillare tra la popolazione più giovane.

In particolare, Internet risulta essere utilizzato da una volta al giorno a una volta a settimana dal 93% dei ragazzi tra i nove e i sedici anni e dal 38% degli intervistati tra i nove e i dodici anni; inoltre, il 77% tra gli adolescenti tra i tredici e i sedici anni dichiara di avere un profilo su un social network (il 20% dei primi e il 46% dei secondi, preferisce *Facebook* tra i vari *social network* esistenti) (Livingstone, Haddon, Gorzig, Olafsson, 2011, p. 12; p. 18).

Questi dati, già significativi, lo sono ancor di più se si confrontano con quelli registrati sempre a livello europeo qualche anno prima. Nel 2005, in Europa, il 70% dei bambini dai sei ai sedici anni usava Internet. Nel 2008, questo numero è salito al 75% (Livingstone, Haddon, 2009, p. 3) e al 2011 si è arrivati al 93%.

Se si analizza la situazione italiana si possono riscontrare dati analoghi.

Dall'iniziale progetto *I rag@zzi del web* del 2001 e dalla successiva esperienza europea di *Mediappro* del 2004 (Rivoltella, 2006b, p. 21) è stato possibile rilevare che in Italia il computer veniva utilizzato dal 22,9% dei bambini di età tra i tre e i cinque, dal 68,1% dei bambini tra i sei e i dieci anni e dal 78,1% dei ragazzi tra gli

2.1 I nuovi media come ‘filatoi’ del mondo moderno

undici e i tredici anni. Inoltre, la navigazione in Internet avveniva nel 20,6% dei casi nella fascia compresa fra i sei e i dieci anni e nel 46% tra gli undici e i tredici. In anni più recenti, grazie all’indagine svolta da *Doxa Teens* (2008) su un campione di millequattrocento ragazzi e ragazze compresi nella fascia d’età tra i quattordici e i diciotto anni si è notato che:

- dal 2005 al 2008 c’è stato un aumento del 20% nell’uso della rete (dal 46% al 66%);
- il 43% del campione intervistato navigava in rete tutti i giorni, il 19% andava su internet 4/5 volte la settimana;
- l’88% degli intervistati dichiarava di utilizzare la rete per fare ricerche, il 77% per la posta elettronica (nel 2005 era il 46%), il 74% per *chattare* (nel 2005 era il 18%), il 48% per scaricare musica e video (nel 2005 era il 23%);
- e ancora, il 48% dei ragazzi diceva di avere un blog personale mentre il 52% sosteneva di leggerli e commentarli abitualmente. *Messenger* veniva utilizzato dal 57% degli intervistati e *You Tube* dal 50%, mentre *Wikipedia* dal 24%; il 20% utilizzava *MySpace* e il 12% *Skype* per telefonare gratuitamente (Doxa Teens, 2008).

Un utilizzo così massiccio dei nuovi media ha portato molti studiosi a ricercare una nuova definizione per parlare dei giovani moderni. Una tra le più note a livello internazionale risulta essere quella suggerita da Mark Prensky nel 2001: *digital natives*.

Nel suo articolo, *Digital natives, digital immigrants*, egli sosteneva che vi fosse un *gap* generazionale tra i giovani contemporanei, i *digital natives*, dotati di stili cognitivi differenti in virtù della loro precoce immersione nel mondo delle tecnologie digitali rispetto agli adulti, considerati per questo *digital immigrants*. L’idea che le nuove tecnologie avessero plasmato più o meno diffusamente i ragazzi e le ragazze contemporanei fece rapidamente il giro del mondo. Tuttavia,

l’idea di trovarsi di fronte a dei nativi digitali, a esseri umani dotati di un pensiero diverso dalle precedenti generazioni, ha scatenato il dibattito internazionale riguardante questa tematica e le supposizioni maturate in seguito al pensiero di Prensky sono aumentate esponenzialmente: dai *Cyberkids* di Sarah Holloway e Gill Valentine (2003) alla *Playstation generation* proposta da Alexandra Blair (2004). Anche l’Unione Europea è intervenuta nel dibattito riguardante tale tesi supponendo l’esistenza dei *New Millenium Learners* (2006). Nel medesimo periodo, anche Buckingham ha parlato rispettivamente di *Digital generation* (2006), seguito a ruota da Castell & al. (2007) i quali hanno invece proposto l’esistenza della *Generation txt*. Un ulteriore contributo l’hanno apportato anche Susanna Mantovani e Paolo Ferri (2008) parlando di *Digital kids*, concetto questo ripreso da Daniele Fedeli autore del testo *Il bambino digitale* (2011) e da Barone (2009) il quale ha ipotizzato l’esistenza degli *adolescenti 2.0*.

Nonostante alcuni autori abbiano ritrovato degli spunti interessanti nella tesi apportata da Prensky e da quelle successive ora citate (quali ad esempio la constatazione di diverse forme di apprendimento dei nuovi giovani: Buckingham, 2003, trad. it. 2006; Ferri, 2010; Mantovani, Ferri, 2008; Redecker, Ala-Mutka, Bacigalupo, Ferrari, Punie, 2009; Rivoltella, 2003, 2006a; Veen, Wrakking, 2006), recentemente si sono messe in luce anche alcune criticità (Bennett, Maton, Kervin, 2008; Livingstone, Haddon 2009; Rikhye, Cook, Berge, 2009) nell’ipotesi che vi sia un incolmabile *gap* tra coloro che sono stati definiti *digital natives* e i cosiddetti *digital immigrants*.

Come sottolineato da Rivoltella (2012b), vi sarebbero alcune considerazioni da porre:

«Il “nativo digitale” quasi sicuramente non è un individuo in corso di mutazione genetica, semplicemente è qualcuno che, per il fatto di essere nato e cresciuto in un contesto sociale fortemente contrassegnato dalla presenza delle tecnologie e dei media digitali, vi si rapporta con assoluta naturalità [...]. Il

problema non è la diversità dei bambini, dei ragazzi, ma la diversità delle variabili socio-culturali [...].

Seconda questione. L’adulto, l’anziano, non è detto che debba essere per forza un “immigrante” senza speranze in tema di tecnologie [...]. È sufficiente una regia educativa sapiente, che sappia toccare le corde giuste della curiosità e della motivazione, e anche l’anziano che non ha mai visto prima un computer può trasformarsi in un incallito videogiocatore. Il dato è di grande interesse. Esso suggerisce [...] che l’accesso alla tecnologia è un fenomeno trasversale rispetto alle generazioni: i media digitali non sono “cose da giovani”, ma artefatti che possono entrare nel tempo individuale e sociale anche degli anziani trasformandolo dall’interno. Non solo. La tecnologia rivela il proprio aspetto “mediale”, nel senso di ciò che è medio, che sta in mezzo. In questo caso la medialità della tecnologia si gioca in relazione al dialogo intergenerazionale: essa fa parlare nonni e nipoti, anziani e bambini, con il risultato di avvicinare le persone [...]

Infine, la capacità di anziani informaticamente quasi analfabeti di sviluppare le stesse competenze di chi naviga abitualmente in rete (come la sovrapposizione delle neuroimmagini nello studio di Small dimostra) indica nella direzione dell’educabilità lungo tutto l’arco della vita. Il nostro cervello è plastico: questo significa che gli stimoli ambientali e culturali contribuiscono alle modificazioni del suo assetto fino all’età anziana. [...] Anche l’“immigrante” può convertirsi in “nativo”. Si tratta di una certezza consolante che rende ragione al maestro Manzi (*Non è mai troppo tardi*) ma che allo stesso tempo sottrae alle generazioni adulte un alibi importante: l’alibi di ritenere che i più giovani sono diversi, resi tali dalle mode e dai media, e che proprio perché diversi con loro non vi sarebbe nulla da fare» (Rivoltella, 2012b, pp. 468-470).

Lo stesso Prensky nel corso degli anni, ha via via ridimensionato la sua iniziale proposta, fino ad arrivare recentemente alla formulazione di una nuova tesi espressa nel suo *H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives*

to *Digital Wisdom* (2009). In questo articolo egli supera la dicotomia tra nativi e immigrati digitali per supportare invece l’idea della *digital wisdom*, della saggezza digitale: una caratteristica che dovrebbe essere propria di un utente, più o meno giovane, in grado di utilizzare in maniera critica e responsabile le tecnologie digitali.

Ed è proprio questo il modello che sarebbe necessario seguire, ad esempio, in ambito educativo. Negli ultimi quindici anni, infatti, sono state diverse le esperienze che hanno cercato di valorizzare ciò, a cominciare dal progetto *RAM, Ricerca Azione Multimediale* (fine degli anni 90), coordinato dall’equipe di Antonio Calvani, prima esperienza di ricerca azione cooperativa *on-line* effettuata nella scuola primaria, a cui poi, come una sorta di effetto domino, sono seguiti molti altri progetti: si ricordi ad esempio *ReTeMar, Rete Telematica delle Marche* del 1997, o il progetto di calibro internazionale *Reiventing Education*, iniziato in Italia nel 1998 (De Luca, 2003, p. 140).

A questi progetti sono seguite ulteriori sperimentazioni promosse a livello nazionale. In questo frangente si può menzionare il progetto *cl@ssi 2.0*, il quale fin dalla sua attivazione (2009) si proponeva di modificare gli ambienti di apprendimento attraverso un utilizzo costante e diffuso delle tecnologie a supporto della didattica quotidiana. In Italia questo progetto è partito nell’anno scolastico 2009/2010 con 156 classi di scuola secondaria di I grado. Questa iniziativa si è ripetuta anche negli anni successivi, estendendosi anche alle scuole secondarie di II grado e alle scuole primarie (MIUR, 2010). A seguito di questa esperienza, si è voluto muovere un passo ulteriore, progettando in via sperimentale le cosiddette *wiki school*. *Dalla scuola laboratorio verso la wiki school* è la denominazione che è stata indicata per descrivere la sperimentazione nazionale attivata nel corso dell’anno scolastico 2011-2012 presso le scuole secondarie di 1° grado *Rinascita Livi* di Milano, *Città Pestalozzi* di Firenze e *Don Milani* di Genova. Questa nuova tipologia di scuola si dovrebbe basare su:

2.1 I nuovi media come ‘filatoi’ del mondo moderno

- la co-progettazione e co-redazione collegiale esclusivamente attraverso i canali della rete;
- lo sviluppo di reti interne alle singole scuole, come spazi e strumenti di progettazione, gestione, riflessione e documentazione a uso dei gruppi di lavoro in cui sono articolati i collegi docenti;
- la costruzione di ambienti di apprendimento più favorevoli e motivanti per gli studenti;
- lo sviluppo di una concezione di scuola come *social network*, sia per quanto riguarda l’apertura alla partecipazione attiva dei genitori anche attraverso lo sviluppo di ambienti di comunicazione *on line*, sia per quanto riguarda la diffusione dell’*expertise* maturata e dei materiali prodotti mediante l’offerta di iniziative di formazione/aggiornamento e l’estensione della rete comunicativa alla comunità scolastica allargata (INDIRE, 2011).

Le basi sulle quali queste *wiki school* dovrebbero poggiare ricordano i fondamenti sui quali si fonda la ‘pedagogia 2.0’, ovvero una cornice di riferimento teorica che mira ad esplorare e utilizzare in maniera efficace le connettività insita nelle tecnologie del Web 2.0. La pedagogia 2.0 è infatti basata sulla teoria del connettivismo (Siemens, 2005), nella quale viene valorizzata l’importanza della costruzione di reti e di collegamenti collaborativi per promuovere la comunicazione e il dialogo (McLoughlin and Lee, 2008).

Questi aspetti sembrano essere particolarmente importanti anche nella organizzazione di scuole ed esperienze che facciano della *media education* un pilastro fondamentale della loro stessa struttura.

La *media education* è quel «particolare ambito delle scienze dell’educazione e del lavoro educativo che consiste nel produrre riflessioni e strategie operative in ordine ai media intesi come risorsa integrale per l’intervento formativo» (Rivoltella, 2006a, p. 37). Essa non può essere quindi riassunta con l’‘insegnamento che avviene attraverso i media’ ma è una nuova *forma mentis* con

la quale intendere il processo stesso di insegnamento-apprendimento. I media infatti «non dovrebbero essere percepiti come un tema da affrontare, o uno strumento da utilizzare ma come una mentalità da condividere» (ivi, p.74). «La Media Education deve essere quindi un diritto fondamentale di tutti gli studenti, da attuare in maniera interdisciplinare» (Buckingham, 2003, trad. it. 2006, p. 106).

Nel corso degli ultimi anni, la *media education* sta progressivamente lasciando spazio alla *media literacy*, l’alfabetizzazione ai media, la quale è sostanzialmente il «risultato di una corretta pratica di *media education*» (Rivoltella, 2006a, p. 22). La *media literacy* viene definita da James Potter come l’«insieme di prospettive che attivamente usiamo per esporre noi stessi ai media e per interpretare il significato del loro messaggio» (Potter, 2008, p. 13). Comprendendo diversi livelli di analisi e suddividendosi in differenti tipologie, la *media literacy* potrebbe infatti divenire uno ‘strumento’ per lavorare in un *continuum*, in un processo trasversale e multidisciplinare e «non in una categoria» specifica (ivi, p. 21). In tal modo sarebbe possibile fornire ai ragazzi e alla ragazze con i quali si interagisce i mezzi più adeguati per leggere e comprendere la complessità insita nelle società d’oggi sempre più influenzate e plasmate anche dai contenuti e dai servizi presenti proprio nei *media* in esse diffusi.

Inoltre, le nuove tecnologie potrebbero essere utilizzate come ausili per «lavorare su modelli di classe diffuse e di classe aperta in modo più efficace e organizzativamente meno costoso. I vincoli organizzativi e strutturali possono infatti essere superati dall’estensione dello spazio classe con ambienti di apprendimento virtuale e sistemi di gestione dei contenuti *LMS* (*Learning Management System*) integrati dagli strumenti del web 2.0, oltre che all’uso della *LIM* Lavagna Interattiva Multimediale e ai *devices* tecnologici (*tablet*, *netbook*, *ebook*, ecc.) che permettono di svolgere attività didattiche più orientate verso le prospettive costruttiviste basate sulla collaborazione. La valorizzazione del settore informale [potrebbe essere] inoltre un ulteriore fattore chiave. In questa direzione

2.1 I nuovi media come ‘filatoi’ del mondo moderno

l’uso di giochi, ambienti immersivi e *augmented reality* richiederà ulteriori approfondimenti di ricerca per far sì che questi vengano considerati come potenziali scenari di apprendimento» (Virgilio, 2012, pp. 107-108).

Verso tale direzione sembra guardare anche il documento europeo denominato *Mapping Major Changes to Education and Training in 2025*, nel quale si evidenzia che in futuro le nuove tecnologie verranno utilizzate e richieste sempre di più in ambito educativo (Stoyanov, Hoogveld, Kirschner, 2010, p. 15). La medesima prospettiva si può ritrovare nel documento ministeriale *L’educazione interculturale nella scuola dell’autonomia* emanato dal Ministro della Pubblica Istruzione nel 2000. In esso, la multimedialità emergeva come uno dei tredici nodi necessari a promuovere la dimensione interculturale. Inoltre, tali riscontri sono identificabili anche nelle nuove *Indicazioni nazionali per il curricolo 2012*. In tale documento emerge infatti una nuova competenza da far raggiungere allo studente al termine del primo ciclo di istruzione rispetto a quelle presenti nelle Indicazioni precedenti: la competenza digitale, la quale consiste nel «saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell’informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione» (MIUR, 2012, pp. 8-9), ovvero la *media literacy* stessa. Sarebbe quindi importante comprendere che «la *media culture* ha radicalmente ricostruito ‘il quotidiano’, il ‘reale’ dei giovani» e anche per tal motivo potrebbe avere «importanti implicazioni per la scuola e i curricoli sia dal punto di vista ufficiale (es.: testi scolastici e svolgimento delle lezioni) che non ufficiale (gestione della classe)» (Dimitriadis, 2009, pp. 157-158).

A tal proposito Albarea afferma infatti che «in virtù della circolarità dei linguaggi presenti in essi, i nuovo media possono presentarsi come un “focolaio di esperienza”, come luogo dove fare, nella contemporaneità, “pratica di sé”, la quale rende perseguibile lo studio “dei modi di esistenza virtuali per dei soggetti possibili”. [...] Questo focolaio di esperienza diventa un laboratorio di sperimentazione identitaria e di pratica comunitaria, dove l’Io del singolo,

commentatore e co-autore, si gioca, gioca se stesso, più o meno consapevolmente, entro l’orizzonte della pluralità e della multidimensionalità» (Albarea, 2012).

Tuttavia, non sarebbe sufficiente pensare che le influenze che le nuove tecnologie esercitano sui ragazzi e le ragazze d’oggi siano legate esclusivamente alla comparsa di originali forme di apprendimento-insegnamento. A tal proposito, negli anni Ottanta, Meyrowitz affermava che «i media elettronici, inserendosi nello spettro comunicativo, alterano il rapporto tra i media precedenti e cambiano i modelli del flusso informativo. I media elettronici aggirano gli altri modi di comunicare come le autostrade aggirano le città e le strade locali. Spesso, anche coloro che danno molto valore all’interazione faccia a faccia, alla lettura e alla scrittura utilizzano i media elettronici, proprio come molti individui i quali, pur percependo la piacevolezza delle strade provinciali, quando hanno fretta scelgono le autostrade. Le forme comunicative precedenti possono convivere con le nuove, ma il paesaggio della vita sociale può subire profonde trasformazioni» (Meyrowitz, 1985, p. 561). Risulta quindi particolarmente importante cogliere la presenza e la rilevanza di queste trasformazioni nella vita sociale dei giovani d’oggi affinché essi possano avere gli strumenti adeguati per muoversi in modo pedagogicamente orientato nei contesti contemporanei.

Infine, i nuovi media, non risultano essere un ‘segno del tempo’ moderno solamente perché costituiscono uno degli emblemi del progresso tecnologico, ma assumono questa funzione perché sembra siano stati tra i primi propulsori di quel nuovo sistema di riferimento simbolico transnazionale nel quale si è attualmente immersi. Come sostiene Castells «ogni espressione culturale [...] sfocia in questo universo digitale che collega in un gigantesco ipertesto storico le manifestazioni passate, presenti e future della mente comunicativa. Così il multimedia costruisce un nuovo ambiente simbolico. Fa della virtualità la nostra realtà» (Castells, 1996, trad. it. 2002, p. 430).

2.2 Nuovi media e ragazzi e ragazze di origine immigrata: alcune questioni

Su questa prospettiva, la scuola e le altre agenzie formative dovrebbero comprendere che il presente e la sua stessa quotidianità non sono da concepire come «una maglia compatta alla quale aderire o alla quale, al contrario, contrapporsi - ma nel quale sarebbe importante - creare pratiche contestuali che intervengano nei processi per dare a essi una nuova direzione» (Piusi, 2011, p. 28). Contesti di volta in volta variegati ed eterogenei in grado di racchiudere in uno sfondo comune le diverse esperienze dei giovani con i quali si è chiamati a interagire.

2.2 Nuovi media e ragazzi e ragazze di origine immigrata: alcune questioni

Come sottolineano Buckingham e Sefton-Green, la «ricerca sulle culture giovanili ha focalizzato l'attenzione sui modi in cui i giovani si appropriano di forme di espressione di cultura popolare [...] con lo scopo di costruire le loro identità sociali. Da questo punto di vista, i *media* sono risorse simboliche che i giovani usano per dar senso alle loro esperienze, in relazione agli altri e per organizzare la loro vita quotidiana. Essi offrono l'opportunità per sperimentare se stessi in identità sociali alternative, anche solo come fantasia o aspirazione, sebbene queste identità e prospettive che loro rendono disponibili sono ben lontane dall'essere neutrali» (Buckingham e Sefton-Green, 1994, p. 10). In questa prospettiva si reincontrano quindi i concetti proposti da Appadurai (1996, trad. it. 2001) e Spivak (1999, trad. it. 2002), relativi al ruolo dell'immaginazione nella costruzione delle identità contemporanee. In questo senso, gli intrecci promossi dai nuovi media rispecchiano pienamente quella stessa dimensione transazionale (Appadurai, *ibidem*) vissuta da giovani figli di genitori migranti. È in questi vissuti, condivisi anche con i coetanei

2.2 Nuovi media e ragazzi e ragazze di origine immigrata: alcune questioni

autoctoni, che si potrebbe quindi ritrovare un possibile valore pedagogico interculturale dell'utilizzo delle nuove tecnologie come strumenti per promuovere significative dinamiche relazionali per i giovani di origine immigrata.

2.2.1. Processi di socializzazione: un delicato equilibrio fra rischi e opportunità

Da un punto di vista pedagogico ed educativo, risulta però importante essere consapevoli anche delle criticità insite nei mezzi di comunicazione tecnologici (in particolar modo in Internet), difficoltà le quali potrebbero andare ad inficiare anche le dinamiche relazionali e sociali dei giovani figli di genitori immigrati.

Dalla letteratura a disposizione (Bonfandelli, Bucker, Piga, 2007; de Block, Buckingham 2007; d'Haenens, Koeman, Sayes 2007; Premazzi, 2010; Rivoltella, 2006b) sembra che le questioni principali da indagare risultino essere: i pericoli collegati all'uso stesso delle nuove tecnologie e l'accesso alle nuove tecnologie.

Per quanto riguarda i rischi specifici che, in linea generale, i ragazzi e le ragazze del nuovo millennio possono incontrare navigando in Internet, si vedano per esempio la ricerca rintracciabile nel testo *Screen Generation* di Pier Cesare Rivoltella (2006b) e l'indagine europea guidata da Sonia Livingstone (2011). Pur non analizzandone nel dettaglio i dati emersi da tali ricerche, si ritiene comunque opportuno osservare il fatto che i ricercatori che hanno svolto l'indagine europea hanno notato che coloro i quali hanno dichiarato di aver vissuto spiacevoli esperienze *on-line* (*cyber-bullismo*, pedo-pornografia, violazione dei dati personali, ecc.) presentano problemi anche nella vita *off-line* e coloro i quali vivono in contesti familiari e sociali problematici hanno la percentuale più alta di rischio per effettuare ancora esperienze simili (Livingstone, 2011, p. 29). Sicuramente queste precisazioni non sono confortanti ma paiono rilevanti perché sembrano far intuire che certi pericoli presenti in Rete vengano incontrati e vissuti in maniera diversa a seconda delle dinamiche vissute nella vita *off-line* dai soggetti intervistati.

2.2 Nuovi media e ragazzi e ragazze di origine immigrata: alcune questioni

Una ricerca che esplicita la relazione tra i giovani di origine immigrata e i rischi insiti all'utilizzo delle nuove tecnologie è quella condotta da Valeria Premazzi nel 2010. In tale studio infatti si legge che il 26% dei ragazzi autoctoni intervistati giudica Internet un luogo pericoloso contro un 65,25% dei figli di genitori immigrati. Questa valutazione può essere giustificata dal fatto che l'8,7% degli italiani dichiara di aver avuto esperienze spiacevoli in Rete contro il 36,1% dei non italiani (Premazzi, 2010, p. 46). Quest'ultimo dato può forse essere collegato ad alcune rilevanze emerse dalle ricerche di Bonfandelli, Bucher, Piga (2007): i genitori di origine immigrata permettono l'accesso a Internet ai loro figli ma frequentemente non guidano questo accesso, a differenza invece di una maggiore presenza e controllo da parte delle famiglie autoctone (ivi, p. 161).

In relazione ai problemi di accesso, e quindi alla seconda categoria indicata, pare opportuno specificare come secondo i dati di D'Haenens, Koeman, Sayes (2007), le questioni legate alle difficoltà di accesso si dividano in:

- mentali: non vengono svolte esperienze digitali a causa di uno scarso interesse verso le tecnologie;
- materiali: non si possiedono computer e/o il collegamento alla Rete;
- relative alle competenze: le competenze digitali sono carenti o assenti, non vi è supporto dall'ambito educativo formale (e non formale);
- relative all'uso: mancano le opportunità e le occasioni per usare le tecnologie (D'Haenens, Koeman, Sayes, 2007, p. 286).

La ricerca di Bonfandelli *et al.* dimostra che l'accesso a Internet (inteso da un punto di vista materiale) nelle case delle persone di origine immigrata è inferiore rispetto alle case degli autoctoni e che il fatto di non accedere a Internet a casa crea minori possibilità per aumentare le competenze relative all'uso stesso dei media

2.2 Nuovi media e ragazzi e ragazze di origine immigrata: alcune questioni

(Bonfandelli, Bucker, Piga, 2007, p. 160)⁷. Il fatto di avere minori possibilità di accesso materiale e cognitivo (competenze) può essere motivo di esclusione nella relazione con i coetanei, soprattutto per quanto riguarda i giovani. Come sostengono de Block e Buckingham (2007), i nuovi media possono essere infatti mezzi di inclusione come anche di esclusione, proprio perché il possesso e l'utilizzo di tali tecnologie possono essere variabili importanti nel creare gruppi sociali. Ecco quindi che un elemento rilevante in tale processo potrebbe essere rappresentata dal far conoscere e utilizzare adeguatamente le nuove tecnologie, anche e soprattutto a coloro i quali non hanno le possibilità economiche per farlo tra le mura domestiche. Guidare i giovani verso un uso più consapevole dei nuovi media permetterebbe infatti di cogliere anche le opportunità in esse rinchiuse. Nello specifico, pensando alle tematiche strettamente collegate al tema di questa ricerca, e quindi alle possibilità che le nuove tecnologie sarebbero in grado di offrire ai giovani di origine non italiana per la loro interazione e socializzazione, si possono citare diverse ricerche riferite in particolar modo a:

Ricerche relative al rapporto fra nuovi media e dinamiche relazionali:

- effetto *bonding*: i nuovi media sembrano migliorare le interazioni con i coetanei rimasti nella nazione d'origine (de Block, Buckingham, 2007; Hiller, Franz, 2004; d'Haenens, Koeman, Saeys, 2007);
- facilitazione della ricerca delle informazioni in merito alla 'cultura' del Paese meta di immigrazione dei genitori (de Block, Buckingham, 2007; Elias, Lemish, 2009; Hiller, Franz, 2004);
- effetto *bridging*: le ICT paiono incentivare i rapporti con i pari conosciuti nel nuovo Paese (de Block, Buckingham, 2007; Hiller, Franz, 2004; d'Haenens, Koeman, Saeys, 2007);

⁷ Dai dati emersi dalla ricerca svolta dalla sottoscritta e che verrà presentata in seguito, questo dato in realtà non viene confermato perché anche nelle famiglie migranti Internet viene utilizzato direttamente attraverso la connessione domestica.

2.2 Nuovi media e ragazzi e ragazze di origine immigrata: alcune questioni

- processi di integrazione: un maggiore utilizzo di Internet sembra favorire il processo di integrazione delle persone immigrate (Peeters, d'Haenens, 2005);
- relazioni con i coetanei autoctoni: il 34% dei progetti educativi effettuati in Europa (in ambito educativo formale e non formale) con lo scopo di favorire, anche attraverso le nuove tecnologie, le dinamiche relazionali tra migranti e autoctoni, coinvolge volontariamente sia gli uni che gli altri, favorendo così la loro conoscenza e relazione (Haché, Rissola, Le Corvec, Willem, 2011).

Ricerche relative al rapporto fra nuovi media e identità:

- identità plurali: i nuovi media permettono di costruire e decostruire la propria identità, facendola diventare plurale, multi-sfaccettata e flessibile verso le diverse situazioni in cui ci si trova ad agire. Queste caratteristiche sono da intendersi come risorse positive nel contesto delle sfide poste dalle società multiculturali (de Block, Buckingham, 2007, Bonfandelli, Bucker, Piga, 2007, Elias, Lemish, 2009; Hiller, Franz, 2004);
- riduzione degli stereotipi: i nuovi media, rispetto ai tradizionali (televisione su tutti), riducono la trasmissione di immagini stereotipate dei migranti, in quanto concedono loro più frequentemente spazio per far sentire la loro voce, i propri punti di vista e le proprie esperienze (Bonfandelli, Bucher, Piga, 2007);
- autostima: i nuovi mezzi di comunicazione sembrano offrire delle possibilità maggiori ai ragazzi introversi e timidi per relazionarsi con gli altri e per accrescere, anche nella vita *off-line*, la propria autostima e stabilità emotiva (Elias, Lemish, 2009);
- capacità di discernimento: i contenuti proposti dalle nuove tecnologie non vengono passivamente subiti dai migranti e dai loro figli; al contrario, essi dimostrano un'attività critica di discernimento nella scelta dei media da utilizzare e sono consapevoli delle possibili distorsioni presenti in essi anche sul loro conto (de Block, Buckingham, 2007; Bonfandelli, Bucher, Piga, 2007).

2.2 Nuovi media e ragazzi e ragazze di origine immigrata: alcune questioni

Per Bonfandelli *et al.* (2007) questa capacità di selezione, si ricollega direttamente alle argomentazioni riportate dai *cultural studies* e in particolare da Stuart Hall nella sua opera *Encoding and Decoding in Television Discourse* (1980). Questo filone di studi «si pone infatti in opposizione al paradigma media-centrico perché considera l'uso dei media come un atto stesso di scelta, e il processo di ricezione come un processo attivo di costruzione di significato. Conseguentemente, non c'è contrasto tra l'adattamento ai tratti culturali del nuovo Paese attraverso il consumo dei media presenti in tale nazione e il collegamento con la nazione d'origine e il rimanere culturalmente isolati attraverso l'utilizzo di media del proprio Paese (Peeters, d'Haenens, 2005). Esiste infine una terza possibilità: «usare diverse tipologie di media, quelli dei Paesi d'origine e quelli dei Paesi d'emigrazione. Questa posizione dualistica non va considerata come carente o rischiosa per lo sviluppo dell'identità culturale. Essere capaci di partecipare in entrambe le culture e usare media di entrambe le culture, utilizzando così entrambe le lingue, permette ai migranti di instaurare un collegamento tra le norme e i valori di diverse culture e sviluppare nuove forme di quella che generalmente viene definita identità ibrida. Nelle contemporanee società plurali è sempre più necessario enfatizzare il mutuo rispetto, la partecipazione sociale, l'integrazione culturale e acquisire una comprensione della vita quotidiana e delle norme e dei valori dei diversi gruppi culturali. Quindi i *mass media* giocano un ruolo significativo [...] nel fornire informazioni, conoscenze e pratiche culturali quotidiane dei diversi gruppi minoritari. Grazie a tali premesse possono essere ipotizzate nuove forme di identità culturali» (Bonfandelli, Bucher, Piga, 2007, p. 148).

Ecco quindi che, come suggerisce Sonia Livingstone (2008), le identità di oggi «immerse nella postmodernità, vanno comprese in termini di equilibrio tra opportunità e rischi. Per i *teenagers* di oggi, la costruzione della propria identità sempre più frequentemente include un'attenta negoziazione tra le opportunità (per l'identità, per la propria sfera personale, per la socializzazione) e i rischi

2.2 Nuovi media e ragazzi e ragazze di origine immigrata: alcune questioni

(riguardanti la privacy, incomprensioni, abusi) presenti nella comunicazione mediata da Internet. Quindi oggi i giovani costantemente ricreano una variamente decorata, stilisticamente elaborata identità» (Livingstone, 2008, p. 407).

2.2.2. Processi di costruzione identitaria

Stuart Hall afferma che «le identità hanno a che fare con il problema di usare le risorse della storia, del linguaggio e della cultura in un processo che è in divenire, e non in essere» (Hall, 2006, p. 316), suggerendo di interpretare le identità stesse «non come il cosiddetto ritorno alle radici, ma come un venire-a-patti con i nostri itinerari» (*ibidem*).

Considerando il fatto che, come sostengono Buckingham e Sefton-Green, la «cultura contemporanea è elettronicamente mediata» (1994, p. 5), risulta coerente supporre che la costruzione delle identità avvenga anche in rapporto all'uso degli stessi mezzi di comunicazione.

In tempi non sospetti, quando ancora cioè non esisteva il *web 2.0* e tutte le numerose 'applicazioni' ad esso successivo (*blog*, *Youtube*, *social network sites*, ecc.), Marie Gillespie, nel testo ritenuto probabilmente il precursore per antonomasia di questo ambito di ricerca, *Television, Ethnicity and Cultural Change* (1995) sosteneva che «i media giocano un ruolo attivo nella costruzione dell'identità e di nuove comunità» (ivi, p. 11). Anche l'attenzione di David Morley e di Kevin Robins veniva focalizzata in quegli anni da queste tematiche e le pagine del loro testo *Spaces of Identity. Global media, electronic landscapes and cultural boundaries* (1995) ne sono un significativo esempio. Qualche anno dopo (1999), Cris Barker pubblicava il testo *Television, Globalisation and Cultural Identities*, nel quale veniva sostenuta l'ipotesi per la quale i media globali rappresentavano un elemento da tenere in considerazione per comprendere i processi di formazione dell'identità personale. Nel medesimo periodo, inoltre, diversi autori (Gillespie, 1995; Moore, 1998; Silverstone, 1994) ritenevano opportuno ipotizzare la

2.2 Nuovi media e ragazzi e ragazze di origine immigrata: alcune questioni

formazione di una «cultura del consumo mediale» perché quest'ultima sembrava assumere «un ruolo centrale nel definire e ridefinire le differenze e le identità generazionali» (Buckingham, 2003, p. 3). David Buckingham e Julian Sefton-Green nel già citato testo *Cultural Studies Goes to School. Reading and Teaching Popular Media* sostenevano che i media «offrono l'opportunità per sperimentare se stessi in identità sociali alternative. [...] Da questo punto di vista, i media sono risorse simboliche che i giovani usano per dar senso alle loro esperienze, in relazione agli altri e per organizzare la loro vita quotidiana» (Buckingham, Sefton-Green, 1994, p. 10). Collegato a ciò, Roger Silverstone affermava che «i beni di consumo di massa – come per l'appunto i nuovi media - rappresentano la cultura, non soltanto perché costituiscono l'ambiente nel quale operiamo, ma perché sono parte integrante di quel processo di oggettivazione mediante il quale creiamo noi stessi come società: le nostre identità, le nostre affiliazioni sociali, il nostro vissuto quotidiano» (Silverstone, 1994, p. 203). Gli ulteriori sviluppi tecnologici riscontrati all'inizio del XXI secolo hanno contribuito a portare sulla scena mondiale il dibattito inerente l'influenza che le nuove tecnologie, Internet in particolare, potrebbero avere sulla formazione dell'identità. Questa incidenza è stata analizzata da Manuel Castells, il quale nella sua *Galassia Internet* (2001, p. 6) affermava che «Nè utopia, nè distopia, Internet è espressione di quello che siamo». Nel testo *Consumers and citizen. Globalisation and multicultural conflict*, Nestor Garcia Canclini riteneva che le identità fossero delle «narrazioni, alla cui costruzione i media contribuiscono fortemente» (Canclini, 2001, pp. 89-96), tesi questa sostenuta anche da Maria Ranieri nell'articolo scritto con Isabella Bruni *Mobile storytelling and informal education in a suburban area: a qualitative study on the potential of digital narratives for young second generation immigrants* (2012). Come anche da Roberta Altin nel libro *L'identità mediata* (2004) e da Davide Zoletto, il quale di recente ha affermato che le immagini presenti nei media sono «il canovaccio su cui

2.2 Nuovi media e ragazzi e ragazze di origine immigrata: alcune questioni

i giovani e adulti, migranti e nativi costruiscono le proprie identità, esperienze culturali e appartenenza» (Zoletto, 2010, p. 117).

2.2.3. Dinamiche relazionali

Come emerso nelle ricerche sopra riportate (de Block, Buckingham, 2007; d'Haenens, Koeman, Saeys, 2007; Elias, Lemish, 2009; Hiller, Franz, 2004) sembra che i legami amicali tra i ragazzi e le ragazze di origine immigrata possano rafforzarsi, stabilizzarsi, ri-strutturarsi anche (ma non solo) attraverso l'utilizzo di 'spazi' e 'luoghi' di ritrovo e di dialogo *on-line*. Queste relazioni si declinano in diversi ambiti di interesse, nei quali i giovani del nuovo millennio vogliono sperimentare la flessibilità delle loro identità e al contempo creare nuove dinamiche relazionali. Specificamente all'ambito considerato dalla ricerca, in letteratura si riportano diversi studi che analizzano casi di pratiche nelle quali ragazzi e ragazze di origine immigrata hanno attuato ciò. A titolo esemplificativo si pensi alla musica *Bhangra* ritrovata dalla Gillespie (1995) a Southall (Londra), o all'odierno diffuso utilizzo del *video-making* come mezzo per narrare se stessi e la propria esperienza migratoria ai propri coetanei, migranti e non (es.: progetto CHICAM in de Block, Buckingham, 2007, pp. 157-176). Da tenere in considerazione sono anche le sempre più eclettiche espressioni artistiche legate ai giovani e nuovi media (le esperienze di video-cultura legate al 'filmare' registrate da Buckingham e Willet, 2009, oltre che il *network* internazionale *Roots and Route* creato per la promozione culturale e sociale delle diversità attraverso l'arte e i media) come pure i casi in cui i figli e le figlie di genitori immigrati stanno utilizzando la Rete come strumento di partecipazione politica (il sito 'seconde generazioni', Nordio, 2008). Non vanno infine dimenticati gli esempi in cui Internet viene utilizzato dagli adolescenti come canale per esprimere i propri pensieri, desideri e progetti (il giornale multiculturale *Il Tamburo* e la radio *Asterisco*, o i siti *Associna* e *YallaItalia!* questi ultimi creati rispettivamente da adolescenti di origine cinese e di fede musulmana).

2.3 Ordinarie migrazione e nuovi media come ‘segni’ del mondo moderno

Pare quindi che tutte queste esperienze vengano costruite, veicolate e vissute parimenti nella vita *on-line* e *off-line* di ragazzi e ragazze accumulati dai medesimi interessi, condivisi, per l'appunto, attraverso le nuove tecnologie. Nonostante questo nuovo utilizzo delle tecnologie influenzi la vita di giovani di origine immigrata e autoctoni, esso sembra addirittura più decisivo per coloro i quali hanno svolto una migrazione. Due tra i ricercatori più esperti in materia, Steven Vertovec e Dana Diminescu, non a caso parlano rispettivamente di ‘*interconnected migrants*’ (2006) e di ‘*connected migrant*’ (2008) per evidenziare quanto adulti e adolescenti, proprio in virtù del loro essere (o avere familiari) immigrati, e quindi ‘interconnessi’ ad altre realtà, affidino parte delle loro relazioni a forme di comunicazione un tempo definite ‘virtuali’ ma che attualmente hanno sempre maggiori influenze anche nella vita ‘reale’.

2.3 Ordinarie migrazione e nuovi media come ‘segni’ del mondo moderno

Dal quadro teorico ora delineato si può quindi supporre che «lo sviluppo dei mezzi di comunicazione [sia]: una rielaborazione del carattere simbolico della vita sociale, una riorganizzazione dei modi in cui le informazioni e i contenuti simbolici sono prodotti e scambiati nel mondo sociale, e una ristrutturazione dei modi in cui gli individui si rapportano l'uno agli altri e a se stessi» (Thompson, 1995, trad. it. 1998, p. 22). In ciò si può vedere quindi quanto sia incisivo il ruolo dei nuovi media nella formazione delle relazioni sociali e quindi anche nei conseguenti processi di socializzazione delle persone immigrate. Un supporto a tale considerazione lo offre Silverstone, che se possibile, fa un ulteriore passo in avanti in tale direzione. Egli sostiene che la mediazione attuata dai media «non è una

2.3 Ordinarie migrazione e nuovi media come ‘segni’ del mondo moderno

semplice trasmissione di forme simboliche da un emittente a un destinatario ma è un movimento di significato da un testo all’altro, da un discorso all’altro, da un evento all’altro. Comporta una costante trasformazione dei significati, su ampia e piccola scala [...] in una replica costante dei discorsi che hanno luogo dentro e fuori dallo schermo, discorsi in cui agiamo e interagiamo come produttori e consumatori tentando di dare senso al mondo» (Silverstone, 1999, trad. it. 2002, p. 35). Si tratta quindi di un processo che invita a prender parte in prima persona al complesso scenario contemporaneo nel quale sempre di più si utilizzano proprio le nuove tecnologie per partecipare, negoziare, costruire e ricostruire significati, «aspettative e condizioni contingenti fatte di competenze, risorse, bisogni, reti sociali di appartenenza» (Pasquali, Scifo, Nittadini, 2010, p. XXV). Ciò sembra essere ancora più vero per i ragazzi e le ragazze figli della migrazione, i quali, oltrepassando il concetto di *bricoleur* di Michel de Certeau (1980, trad. it. 2001), stanno divenendo dei *bricoleur high tech* (Drusian, Riva, 2010), in grado quindi di interpretare e agire concretamente sulla realtà circostante anche grazie alle potenzialità offerte dai nuovi media. In questa azione di ‘costruzione immaginata’ e di ‘immaginazione costruita’ nella e della realtà, essi si comportano quindi in maniera ambivalente. Da un lato infatti tendono a rimanere ancorati alle pratiche quotidiane dei propri «mondi locali» (Geertz, 1999), ma dall’altro, la struttura e i contenuti di quelle stesse pratiche vengono veicolate dalle informazioni trasmesse dai media presenti nel «mondo globale» (*ibidem*). I ragazzi e le ragazze di origine immigrata (ma si suppone il discorso possa essere esteso anche agli autoctoni) tendono quindi a considerarsi contemporaneamente appartenenti a comunità differenti, nelle quali l’immaginario da cui trarre ispirazione e identificazione è «deteritorializzato e in gran parte influenzato dal mondo dei media, che propone modelli e stili di vita delocalizzati, transnazionali, globali» (Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini, 2005, p. 4). I nuovi media, offrendo uno spazio di azione bidirezionale, sembra permettano di sperimentare quella dimensione di *betweenness*

2.3 Ordinarie migrazione e nuovi media come ‘segni’ del mondo moderno

nella quale vengono valorizzati parimenti sia gli aspetti relativi ai precedenti vissuti dei giovani di origine immigrata, sia le rappresentazioni, le aspirazioni, le esperienze, relative al nuovo contesto d’arrivo. In tal modo verrebbe rafforzato quel legame potenzialmente ‘transnazionale’ che consentirebbe di riorganizzare «la propria concezione di cultura locale, e allo stesso tempo di ridefinire la propria identità collettiva in relazione alle rappresentazioni dell’”altro”» (Silverstone, 1994, trad.it 2000, p. 97).

Strumenti di comunicazione tecnologici e processi migratori hanno quindi portato l’alterità ad una dimensione più vicina, più intima nelle nostre vite. In particolar modo, da quanto emerso nelle ricerche citate in precedenza (Buckingham, Sefton-Green, 1994; de Block, Buckingham, 2007; d’Haenens, Koeman, Saeys, 2007; Elias, Lemish, 2009; Gillispie, 1995; Haché, Rissola, Le Corvec, Willem, 2011; Hiller, Franz, 2004; Nordio, 2008; Ranieri, Bruni, 2012), pare che attraverso le nuove tecnologie il confronto con quello che tradizionalmente viene percepito ‘diverso’, divenga più naturale perché il più delle volte situato in un contesto quotidiano, informale, volutamente cercato. Attraverso i *social network*, le *chat*, i *blog*, ecc., i ragazzi e le ragazze decostruiscono, mescolano, riformulano le loro stesse identità, fondendole alle pratiche quotidiane trovate (o sempre conosciute) nel Paese in cui essi stanno attualmente vivendo, creando così nuovi sé e nuove dinamiche sociali e relazionali.

L’utilizzo dei nuovi media sembra quindi essere una delle pratiche quotidiane più significative per i giovani d’oggi e quindi sembra poter entrare di diritto in quel *curriculum* esperienziale (Council of Europe, 2010) di cui una pedagogia attenta all’eterogeneità che caratterizza i contesti educativi di oggi dovrebbe occuparsi. Il valore di tali strumenti risulta particolarmente rilevante non solo da un punto di vista didattico-metodologico, ma anche più propriamente da un punto di vista pedagogico interculturale. Lo scambio, il confronto, nato o rinforzato dall’uso delle tecnologie della comunicazione, potrebbe infatti agevolare la costruzione di

2.3 Ordinarie migrazione e nuovi media come ‘segni’ del mondo moderno

significative dinamiche relazionali interculturali, situate nel locale ma contemporaneamente attente al mondo globale nel quale sono immerse, divenendo quindi vere e proprie esperienze «transnazionali» (Appadurai, 1996, trad. it. 2001, p. 72) in grado di accomunare giovani di origini diverse fra loro. Anche per tal motivo sarebbe quindi opportuno conoscere in maniera più adeguata le possibili implicazioni delle nuove tecnologie all'interno delle dinamiche da essi create nelle identità e nelle relazioni sociali dei giovani coinvolti dai processi migratori per poi poterle inserire in maniera «pedagogicamente orientata» (Buckingham, Sefton-Green, 1994, pp. 10-12) nella prassi educativa quotidiana.

Quanto esplicitato finora sembra condurci verso una migliore comprensione del contesto di riferimento entro il quale la presente ricerca si è situata. In esso i processi migratori odierni così come le nuove tecnologie sembrano aver lasciato e continuano quotidianamente a lasciare delle tracce indelebili.

Nella esplicitazione di tale immagine, le parole di Appadurai paiono particolarmente significative. Egli infatti sostiene che «immagini in movimento che incrociano spettatori de-territorializzati creano [...] nuovi spazi sociali, politici e culturali attraversati e caratterizzati dalla differenza e dalla volontà di preservarla, senza annullarla in una sintesi percepita come perdita e riduzione» (Appadurai, 1996, trad. it. 2001, p. 17). Anche Colombo supporta tale teoria, affermando che «la diffusione dei mezzi di comunicazione di massa rende più diffusa e quotidiana l'esperienza della differenza, favorendo, almeno in forma mediata e immaginata, la percezione dell'esistenza di differenti possibilità e differenti prospettive. La diffusione dei media elettronici e il rilievo sociale assunto dai processi migratori contribuiscono a trasformare il mondo quotidiano, e fanno della differenza una delle risorse maggiormente disponibili e ricercate per la definizione e la sperimentazione di sé» (Colombo, 2005, p. 46). Questa constatazione assume una rilevanza ancora maggiore nel momento in cui si diviene consapevoli del fatto che questi processi di 'sperimentazione di sé' e di sé in relazione agli altri, sono entrati

2.3 Ordinarie migrazione e nuovi media come ‘segni’ del mondo moderno

a far parte della vita quotidiana, in particolare, delle giovani generazioni. «È nel quotidiano – afferma Roger Silverstone – che si inseriscono le dimensioni culturali e funzionali dei media» (Silverstone, 1994, trad. it. 2000, p. 293) ed è proprio in tale dimensione che nuovi media e processi migratori sembrano intrecciarsi fra loro.

2.3 Ordinarie migrazione e nuovi media come ‘segni’ del mondo moderno

3

Pedagogia e intercultura nella complessità

3.1 La pedagogia *della e nella* complessità

Se le considerazioni riguardanti lo scenario di complessità contemporanea si contestualizzano al mondo educativo e pedagogico, si può comprendere quanto anch'esso sia stato influenzato da tali dinamiche. Come sottolinea Gobbo «le svolte nel discorso pedagogico e nella pratica educativa sono sempre avvenute in relazione a cambiamenti e trasformazioni dei contesti politici e sociali che sollecitano una progettualità rinnovata per l'istituzione scolastica e le giovani persone che la frequentano» (Gobbo, 2000, p. 9). Anche Frabboni e Pinto Minerva sostengono che il paradigma della complessità comporti notevoli cambiamenti nella sfera educativa tanto da rinviare ad un modello di conoscenza e di formazione diversi dal passato, un modello «costruttivo, aperto, dinamico, inconcluso, che sa fare i conti con l'incertezza, con la pluralità dell'esperienza, dei sistemi simbolici, dell'immaginario, con la storicità dei percorsi di ricerca, con l'imprevisto e la novità, con la costruttività [...]. Rinvia, in breve, a un modello di conoscenza e di formazione che riconosce, promuove e utilizza la forza maieutica del pensiero, la capacità di trasgredire l'ordine lineare del discorso, di scomporre e ricomporre in quadri concettuali originali i saperi consolidati e rigidi. In tal modo, conoscenza e formazione motivano e attrezzano bambini, giovani, adulti e anziani al gusto dello sconfinamento, al piacere della ricerca e all'uso del pensiero divergente e creativo» (Frabboni, Pinto Minerva, 2001a, p. 192).

Come detto, quindi, un simile cambiamento nel modello di conoscenza e di formazione, dovrebbe comportare non solo la costituzione di un pensiero più imprevedibile, dinamico e «multidimensionale» del precedente (Morin, 1985, p. 57), ma per coerenza anche una trasformazione nell'agire di insegnanti ed educatori. Ciò viene sottolineato anche da Albarea il quale afferma che «nel panorama globale in cui le variabili si intrecciano, si moltiplicano e si divaricano in un perenne confronto e scontro [...], l'insegnante sempre più dovrà essere in grado

3.1 La pedagogia della e nella complessità

di gestire le differenze presenti nei vari contesti in cui si troverà ad operare [...] verso il perseguimento di obiettivi accettati e condivisi, nell'ambito di un pluralismo che è fonte di ricchezza per tutti» (Albarea, 2000, p. 10).

Da qui dunque l'indicazione che emerge forte dalla ricerca pedagogica contemporanea sembrerebbe elaborare una nuova pedagogia, una pedagogia che sappia far fronte ai cambiamenti presenti nella società postmoderna contemporanea: una 'pedagogia della complessità'. Una pedagogia che riesca a gestire sia la dimensione 'complessa' ad essa intrinseca (*della* complessità) che quella ad essa circostante (*nella* complessità). Da un lato, sarebbe necessario costituire «una pedagogia, una cultura pedagogica, un insieme di scienze dell'educazione caratterizzate da una presa di coscienza dei problemi più immediati e dall'istanza di approfondimenti teorici e di ricerca scientifica (Fornaca, 1991, p. 69)», dall'altro, una pedagogia che sappia fronteggiare e far dialogare «apporti conoscitivi e metodologie differenziate in rapporto ai problemi da affrontare, ma contingenti rispetto ai fini da raggiungere» (*ibidem*). Una pedagogia, quindi, che contemporaneamente sia più attenta ai rapporti interni tra e con le altre scienze dell'educazione e più aperta agli eventi del mondo esterno. Una scienze pedagogica che, pur mantenendo la propria fisionomia, riesca a calarsi nel contesto in modo interdisciplinare, con lo scopo di riuscire a produrre una comprensione più adeguata delle dinamiche educative contemporanee.

3.2 La pedagogia ‘della’ complessità: il rapporto con le scienze dell’educazione

Per realizzare suddetto obiettivo appaiono imprescindibili gli apporti presenti nelle altre discipline, ovvero «le ricche connessioni interne a ciascun sapere e gli intensi scambi tra saperi diversi», focalizzando l’attenzione sui «caratteri di pluralismo, di dinamismo, di costruzione articolata» (Cambi, Cives, Fornaca, 1991, p. 6).

Considerando le molteplici aree tematiche che possono interagire con il mondo pedagogico, questa presa di posizione non è stata e non è tuttora semplice. A tal proposito si può menzionare ‘l’enciclopedia pedagogica’ riportata già nel 1978 da Aldo Visalberghi. In essa egli prevedeva quattro macro settori disciplinari: psicologico, sociologico, metodologico e relativo agli specifici contenuti. Ognuno di questi era poi suddiviso in diverse discipline. Si va dalla psicologia generale alla psicologia dell’età evolutiva, dalla sociologia dell’educazione all’antropologia sociale e culturale, dalle metodologie didattiche all’informatica, dalla storia dell’educazione alla teoria del curriculum. Inoltre, se si pensa alle discipline ancor più specializzate che dal 1978 ad oggi sono sorte (collegate ad esempio al campo delle neuroscienze, delle nuove tecnologie, ma non solo) è possibile ipotizzare un numero ancor più elevato di ‘fonti’ da cui attingere e di esperti con cui lavorare. Di fronte ad una eterogeneità simile, pedagogisti, insegnanti ed educatori, potrebbero facilmente lasciarsi prendere dallo sconforto. Sarebbe quindi importante divenire consapevoli di questa complessità, attraverso un’attenta preparazione, una formazione permanente, e una gran dose di “buon senso” (Visalberghi, 1978, p. 34). Come spiegava lo stesso Visalberghi, infatti, «la proliferazione impetuosa delle scienze dell’educazione non deve “emarginare” l’insegnante suscitandogli un improvviso “complesso di incompetenza”. Esse rispondono alle sue esigenze, purché non si lasci intimidire dai tecnicismi e non pretenda di giungere ad un “enciclopedismo” eccessivo» (ivi, p. 32). Ciò viene evidenziato anche da Cambi, il

3.2 La pedagogia ‘della’ complessità: il rapporto con le scienze dell’educazione

quale afferma che «la pedagogia ha un ruolo di senso rispetto ai saperi che le sono “fonti”; impone in essi e ad essi una curvatura univoca, propria e intenzionale, che trattiene i dati empirici dei vari saperi, ma poi li sviluppa e li orienta in senso proprio, coordinandoli al processo formativo» (Cambi, 2005, p. 26).

Pur mantenendo un proprio statuto autonomo, la pedagogia, oggi, esige dunque quella che Frabboni e Pinto Minerva definiscono una «rigorosa cornice interdisciplinare» necessaria «per scommettere sulle scienze pedagogiche quale terreno scientificamente deputato a interpretare/risolvere gli intricati sentieri dell’esperienza educativa» (Frabboni, Pinto Minerva, 2001a, p. 199). Inquadramento che veniva peraltro già ribadito anche dallo stesso Visalberghi, il quale parlava di una «nuova pedagogia pluri ed interdisciplinare» (Visalberghi, 1978, p. 294).

Il rapporto con le altre discipline, non deve tuttavia corrispondere ad una «semplice integrazione delle prospettive» bensì ad «una impostazione che è interessata a fare emergere le modalità delle intersezioni educative» (Fornaca, 1991, p. 95). Come riassume Alessandro Mariani, la pedagogia è chiamata ad operare come un «dispositivo trasversale, riflessivo, transdisciplinare, collocato sistematicamente al cavaliere tra le varie scienze dell’educazione» (Mariani, 2005, p. 9). Pedagogisti, insegnanti ed educatori dovrebbero infatti essere in grado «di favorire intersezioni, revisioni e integrazioni» (Frabboni, Pinto Minerva, 2001a, p. 196) nella loro pratica quotidiana, facendo risaltare la dinamicità interna alla pedagogia «che le deriva dall’essere a contatto con gli apporti ai fini educativi di altri saperi, accettandone i positivi contributi e rielaborandoli in rapporto ai fini educativi che le sono propri» (Visalberghi, 1978, p. 24).

3.2 La pedagogia ‘della’ complessità: il rapporto con le scienze dell’educazione

3.2.1. Implicazioni per la ricerca pedagogica in contesti eterogenei

La rilevanza di questa pedagogia della complessità e del suo rapporto con sempre nuove scienze dell’educazione, appare centrale anche nell’ambito delle ricerca pedagogica in contesti eterogenei come quelli di cui si parla in questa tesi. Per esempio, si prendano in considerazione alcuni aspetti di due ambiti di ricerca come quello sociologico ed etnografico direttamente collegati al presente lavoro (tabella p.87).

Da un punto di vista sociologico, e più nello specifico relativo alla sociologia delle migrazioni, la pedagogia potrebbe cogliere diverse indicazioni.

La stessa definizione di ‘sociologia delle *migrazioni*’ e non ‘sociologia dell’*immigrazione*’ permette di enfatizzare il fatto che la migrazione, come ricordato da Sayad (1999) è sempre un fatto sociale totale. Essa coinvolge persone che sono al tempo stesso immigrati ma anche emigranti, e, aspetto da non dimenticare, coinvolge le persone appartenenti alla società d’arrivo. Parimenti, si parla di sociologia *delle* migrazioni e non *della* migrazione, per voler indicare che le migrazioni sono processi molto diversi tra loro, che non si possono catalogare sotto un’unica generale rappresentazione.

Avere sempre chiaro questi aspetti, permetterebbe ad insegnanti ed educatori di prendere in considerazione le varianti che possono caratterizzare il percorso migratorio dei ragazzi e della ragazze con i quali quotidianamente lavorano e valorizzarlo poi all’interno delle varie ‘differenze’ appartenenti anche agli autoctoni presenti nei medesimi contesti educativi.

Lo spunto tratto dalla sociologia visuale suggerisce invece di conferire un maggiore significato e valore pedagogico all’uso delle immagini (e nel caso specifico della fotografia) in contesti educativi. Tale utilizzo potrebbe infatti permettere di cogliere in maniera più diretta e allo stesso approfondita dinamiche difficilmente riscontrabili con altri mezzi, anche perché molto vicine al mondo giovanile contemporaneo. Come sostengono infatti Patrizia Faccioli e Giuseppe Losacco «la

3.2 La pedagogia ‘della’ complessità: il rapporto con le scienze dell’educazione

sociologia che fa dell’immagine il terreno privilegiato della sua analisi è, e rimarrà, quella più vicina all’esperienze, al vissuto e alla costruzione del senso soggettivo» (Faccioli, Losacco, 2003, p. 166). A tal proposito, Laura Operti afferma che vi è «la necessità che le immagini audiovisive entrino nelle scuole e nelle università a pieno titolo, perché le immagini fanno parte del nostro mondo. Occorre quindi non demonizzare l’immagine ma usarla, razionalizzarla per quel che si vuol dare» (Operti, 1998, p. 149).

L’ambito etnografico¹ racchiude in sé diverse implicazioni per svolgere ricerca pedagogica in contesti eterogenei. Per cercare di esplicitarne alcune si vuole prendere in prestito il pensiero di Gobbo. L’autrice sottolinea infatti l’«importanza (e, vorrei aggiungere, la necessità, per chi educa) di quell’esercizio di ascolto e di osservazione partecipanti senza cui è difficile cogliere i significati, le sfumature, il tono e il colore delle narrazioni e dei comportamenti (o, ancora prima, di lasciarsi sorprendere da questi), e che è invece capace di restituire fini e complesse interpretazioni di realtà personali, sociali ed educative a loro volta complesse, come queste stesse d’altro canto sempre più richiedono. Un esercizio di ascolto, osservazione e partecipazione in cui potranno ben riconoscersi anche quegli insegnanti ed educatori impegnati a capire come la scuola sta cambiando o è già cambiata (o perché ciò sembri invece non avvenire)» (Gobbo, 2007, p. 20). Non è un caso infatti che la stessa Gobbo auspichi all’avvento di un insegnante (estendibile anche alla figura dell’educatore) che sia al tempo stesso ‘etnografo’ (Gobbo, 2000, 2004), un educatore che, come sostiene Ana Maria Gomes, sappia attuare una «lettura molto più articolata delle situazioni [...] della cultura dei pari, della cultura degli allievi e della stessa cultura scolastica» (Gomes, 1998, p. 124). Un educatore che sappia quindi cogliere «la fluidità e la dinamicità delle situazioni [...], ampliare lo sguardo, decentrare il pensiero, ragionare su comunanze e

¹ Per un approfondimento riguardante la storia dell’etnografia da un punto di vista educativo: Paolone, 2012.

3.2 La pedagogia ‘della’ complessità: il rapporto con le scienze dell’educazione

differenze, senza restare confinanti dietro a etichette preconfezionate dell’esotico o del culturale [...], non dare nulla per scontato» (Galloni, 2007, pp. 25-26). Adottare quindi uno sguardo etnografico nello svolgere la propria pratica educativa permetterebbe, con un esercizio costante, di pervenire ad «una lettura della complessità, capacità sempre più necessaria in società globali e multiculturali» (Galloni, 2007, p. 23).

Nello specifico, addentrandosi nell’ambito etnografico, emergono ulteriori riflessioni analizzando i settori disciplinari dell’etnografia urbana e dell’etnografia del consumo dei media.

L’etnografia urbana (Hannerz, 1980, trad. it. 1992) rappresenta quel settore dell’etnografia che concentra l’attenzione sull’osservazione e sull’interpretazione del valore degli spazi urbani e delle pratiche quotidiane svolte in essi da parte di un determinato gruppo/comunità/soggetto (Colombo, Genovese, Canevaro, 2006; Scandurra, 2006; 2012).

In tal senso, questo ambito disciplinare potrebbe offrire suggerimenti utili a tutti coloro i quali operano in ambito educativo giovanile, con l’intento di capire quali luoghi assumano una significativa rilevanza per la vita dei giovani stessi e inserire poi i vissuti svolti in tali luoghi nella prassi educativa quotidiana, in maniera trasversale e interdisciplinare. Inoltre, avere uno sguardo etnografico attento agli spazi e ai contesti di vita dei ragazzi e delle ragazze con i quali ci si relaziona potrebbe facilitare anche la comprensione delle dinamiche che potrebbero agevolare o, al contrario, ostacolare la realizzazione di progetti educativi svolti in sinergia tra ambito formale, non formale e informale.

L’etnografia del consumo dei media cerca di analizzare in linee generali le condizioni di produzione, contenuti, distribuzione e consumo legate all’industria dei media e ai suoi prodotti ma anche e soprattutto gli effetti sociali che essi hanno sui pubblici (Boni, 2007, p. 27).

3.2 La pedagogia ‘della’ complessità: il rapporto con le scienze dell’educazione

Questa attenzione alla dieta mediale e alla pratiche di consumo e condivisione dei mezzi tecnologici compiuti dai ragazzi e dalle ragazze di oggi potrebbe essere utile ad insegnanti ed educatori per iniziare a conoscere prima e capire poi le esperienze quotidiane di quegli stessi giovani; in seconda battuta, quelle stesse pratiche potrebbero essere approfondite insieme in classe o in ambito educativo non formale, cercando così di guidare gli adolescenti coinvolti verso una consapevole pratica di *media literacy* e ricollegarsi con alcuni aspetti pedagogici e didattici legati al campo delle nuove tecnologie e della *media education* sui cui si è già soffermati nei capitoli precedenti.

3.2 La pedagogia ‘della’ complessità: il rapporto con le scienze dell’educazione

AMBITO DISCIPLINARE	IMPLICAZIONI PER LA RICERCA PEDAGOGICA IN CONTESTI ETEROGENEI
SOCIOLOGICO	
<i>Sociologia delle migrazioni</i>	Permetterebbe di prendere in considerazione le molteplici varianti che possono caratterizzare il percorso migratorio dei ragazzi e della ragazze con i quali quotidianamente si interagisce e valorizzarle poi all’interno delle varie ‘differenze’ appartenenti anche agli autoctoni presenti nei medesimi contesti educativi.
<i>Sociologia visuale</i>	Offrirebbe la possibilità di lavorare con strumenti (fotografia) familiari alle esperienze e al vissuto dei ragazzi d’oggi, tanto più che l’immagine è parte integrante del mondo contemporaneo.
ETNOGRAFICO	
<i>Etnografia</i>	Darebbe la possibilità di svolgere una lettura articolata delle diverse situazioni e dei diversi contesti eterogenei contemporanei, e della complessità racchiusa in essi.
<i>Etnografia del consumo dei media</i>	Potrebbe essere utile non solo per cogliere le esperienze quotidiane dei giovani d’oggi legate al consumo delle nuove tecnologie ma anche per avere le basi per poter poi inserire in maniera pedagogicamente orientata tali pratiche nella prassi educativa quotidiana, guidando così i ragazzi e le ragazze verso una consapevole pratica di <i>media literacy</i> .
<i>Etnografia urbana</i>	Permetterebbe di: - conoscere e capire il valore degli spazi importanti per vita dei giovani e implementarlo, in maniera trasversale e interdisciplinare, nella prassi educativa quotidiana; -di facilitare la comprensione delle dinamiche che potrebbero agevolare o, al contrario, ostacolare la realizzazione di progetti educativi svolti in sinergia tra ambito formale, non formale e informale.

Tab. 1: Implicazioni per la ricerca pedagogica in contesti eterogenei

3.3 La pedagogia *nella* complessità: la pedagogia interculturale

Per una ricerca pedagogica in confronto con le sfide poste dai contesti educativi contemporanei risulta quindi importante cogliere le finalità della pedagogia *della* complessità e il rapporto con i diversi saperi ad esse interrelati. Nel contempo, appare altrettanto importante rendersi conto di quali siano le dinamiche quotidiane che coinvolgono anche l'ambito educativo in rapporto con il mondo esterno. In altre parole, sarebbe necessario calare la pedagogia *della* complessità *nella* complessità contemporanea, complessità di cui un tratto emergente è quello legato alla produzione, al flusso e al cambiamento delle culture, in contesti educativi.

3.3.1 *Dalla cultura alle culture*

Per cogliere il senso e soprattutto le implicazioni celate all'interno della parola 'cultura', può risultare utile il contributo offerto da Ulf Hannerz. Egli propone una visione della cultura percepita sì come «struttura di significato» ma una struttura «che viaggia su reti di comunicazione non localizzate in singoli territori» (Hannerz, 1992, trad. it. 1998, p. 249). L'antropologo svedese interpreta infatti la cultura attraverso la metafora del flusso. Come un fiume visto da lontano appare sempre uguale a se stesso, immutabile, così la cultura sembra statica, permanente. In realtà, esattamente come il fiume, essa è sempre in movimento. Nonostante se ne possa cogliere una struttura, «essa è completamente dipendente da un processo continuo» (ivi, p. 4).

Cultura quindi come struttura elastica, compatta in se stessa ma contemporaneamente aperta al mondo e in stretta relazione con esso, non radicata su un unico territorio spazialmente delimitato. Hannerz sembra voler sottolineare quanto in realtà la cultura contemporanea sia sempre più deterritorializzata e cangiante. Come sostiene anche Concetta Sirna Terranova, non esistono, «culture isolabili e identiche solo a se stesse, ma esistono diverse forme di vita che sono

3.3 La pedagogia nella complessità: la pedagogia interculturale

trasversali rispetto alle culture, anch'esse in continua evoluzione e internamente impastate di elementi di altre culture» (Sirna, 1997, pp. 24-25). A tal proposito Santerini sostiene che «il modo tradizione di pensare la cultura, cioè delimitata geograficamente e appartenente a determinati gruppi in precisi territori, di conseguenza, appare superato. La globalizzazione impone la consapevolezza che le culture – non da oggi, ma da sempre – sono miste, caratterizzate da continuità e discontinuità, intrecciate le une alle altre. Tuttavia, non è neanche possibile affermare che, a seguito di tale ‘meticcio’, il mondo sia divenuto tutto uguale. Anche se interscambi e comunicazioni sembrano rendere il nostro pianeta “più piccolo”, il mondo è lungi dall’essere uniforme» (Santerini, 2003, p. 5). Dello stesso parere è Francesco Pompeo, il quale afferma che «la cultura non è un’eredità immutabile trasmessa una volta per tutte attraverso le generazioni ma, viceversa, è un prodotto storico, ovverosia una costruzione che s’inscrive all’interno di un contesto dato e come prodotto di gruppi sociali concreti [...]. La cultura nasce dai rapporti sociali che, a loro volta, sono sempre ineguali e, come tali, esprimono una gerarchia, relazioni di dominazione e subordinazione» (Pompeo, 1999, p. 144). Come sostiene Hall: «la cultura [...] non è niente di più che un insieme di cose – racconti e disegni o programmi televisivi o fumetti – un processo, un insieme di pratiche. Innanzitutto, la cultura riguarda la produzione e lo scambio di significati – il dare e l’assumere un significato – tra i membri di una società o di un gruppo. Quindi la cultura dipende da cosa i suoi partecipanti interpretano come significativo in mezzo a ciò che sta loro attorno, e come “conferiscono senso” al mondo, in maniera generalmente simile» (Hall, 1997, p. 2). La ‘cultura’, dunque, non viene più intesa come un rigido insieme di conoscenze, tradizioni, credenze, ecc., ma percepita come un insieme dinamico di pratiche quotidiane non territorialmente definite, il cui valore dipende dalla soggettiva interpretazione degli attori coinvolti.

3.3 La pedagogia nella complessità: la pedagogia interculturale

A questo proposito, Gobbo riprende l'espressione inglese *culture bearers*, 'portatore di cultura', conferendole una connotazione positiva. Tale espressione indicherebbe infatti un riconoscimento dei differenti modi di vita che sempre più spesso si incontrano come conseguenza dei flussi migratori o, più generalmente, della globalizzazione (Gobbo, 2008, p. 155). Harry F. Wolcott ribadisce tale concetto sottolineando che ciò di cui ciascuno di noi sarebbe 'portatore' non è tanto la cultura, o una cultura, ma semmai la «prospettiva personale», vale a dire quanto una persona ha acquisito o ha potuto acquisire di una cultura. Tale prospettiva fa riferimento alla «versione unica che ciascuna persona elabora (ovvero costruisce, o forma), delle varie culture di cui tale persona ha esperienza e che riconosce come distinte. A questo livello, le "culture" non possiedono quella nitidezza rivelata nella scrittura antropologica; esse sono implicite, definite personalmente, e basate sull'esperienza» (Wolcott 1996, p. 54).

Le esperienze vissute nella quotidianità stanno divenendo sempre più importanti nell'epoca della complessità. Negli ultimi anni si sta infatti prendendo coscienza del fatto che non è più possibile parlare di una cultura rigida, tramandata di generazione in generazione, ma sarebbe invece più opportuno parlare 'delle' culture o ancora meglio di 'tratti culturali' appartenenti a quella specifica persona. Un simile cambiamento di rotta era già stato suggerito anni fa da Appadurai. «La sostanziazione - spiega l'autore - sembra riportare la cultura entro lo spazio discorsivo della razza, e cioè proprio entro quell'idea per contrastare la quale era stata in origine concepita» (Appadurai, 1996, p. 27). Sarebbe quindi forse opportuno riflettere, in maniera flessibile, sul termine cultur-e, o preferibilmente, sull'aggettivo 'culturale', il quale, come continua Appadurai «conduce verso il più fertile campo delle differenze, dei contrasti e delle comparazioni» (ivi, p. 28). Sarebbe inoltre fondamentale comprendere che, attualmente, questi 'tratti culturali' si svincolano da tratti 'etnici' tradizionali (legati quindi a provenienza, lingua, religione, ecc.), per venire invece influenzati da (e influenzare gli) aspetti

3.3 La pedagogia nella complessità: la pedagogia interculturale

quotidiani che, intrecciandosi, assumono una composizione unica e irripetibile. Non è un caso infatti che «l'indicazione metodologica forte che viene da tutta la tradizione degli studi culturali sia quella di focalizzare l'attenzione di ricerca e di intervento non sulle culture in senso astratto, ma sulla concretezza delle pratiche culturali messe in atto dalle persone» (Zoletto, 2012a, p. 135). Si potrebbe quindi desumere che la cultura, o meglio, le culture non sono solo 'qualcosa che si ha', che si riceve in eredità, sempre uguale nel tempo, ma stanno divenendo sempre più frequentemente 'qualcosa che si è', o, meglio 'qualcosa che si è e si diventa insieme', qualcosa che si costruisce quotidianamente, qualcosa di cangiante, di personalizzabile.

3.3.2. *L'intercultura e la prospettiva interculturale*

Dalle considerazioni ora esposte si potrebbe dedurre che il termine 'intercultura' dovrebbe «presupporre l'idea (e l'impegno) a ricercare forme, strumenti, occasioni per sviluppare un confronto e un dialogo costruttivo e creativo tra culture» (Pinto Minerva, 2002, p. 13) o, meglio, fra tratti/pratiche culturali diversi. La parola 'intercultura' rappresenta infatti un concetto più dinamico rispetto al vocabolo 'multicultura' che invece prevede una trascrizione oggettiva di una realtà di fatto: la compresenza, su uno stesso territorio, di popoli diversi per etnia, lingua, cultura, senza però cogliere il rapporto che li unisce o, al contrario, li separa. L'«intercultura» avrebbe quindi il compito di garantire la 'reciprocità' interculturale, l'idea di sviluppare un progetto comune, partendo quindi non «dalla sommatoria di elementi statici presente nella nozione "posizionale" di pluralismo culturale» (Pompeo, 1999, p. 144) e nemmeno nel considerare solo le differenze tra diversi orientamenti culturali, ma dalla valorizzazione delle comunanze, stimolando «il soggetto ad aprirsi al decentramento e alla circolarità dei punti di vista» (Nanni, Curci, 2005, p. 49).

3.3 La pedagogia nella complessità: la pedagogia interculturale

La prospettiva interculturale che deriva da tali presupposti potrebbe infatti essere in grado di renderci consapevoli che ciascuno interviene, agisce, si rapporta sempre da un qualche “luogo” (non necessariamente l’altrove così spesso suggestivamente evocato), invece che da un punto di vista panoramico, presunto neutrale, che permetterebbe di spaziare sulle vite degli altri mentre sottrae lo sguardo, l’ascolto, le domande a sguardi, domande e ascolto di quegli altri di cui si dichiara di volersi occupare (Gobbo, 2000). Come continua Gobbo, l’incontro fra tratti culturali diversi «risente delle esperienze personali e professionali, dei valori e dei progetti che hanno modellato e modellano le biografie di ciascuno in modo talvolta inestricabile, mentre contemporaneamente mediano le definizioni e interpretazioni delle situazioni» (Gobbo, 2008, p. 12).

Nello specifico contesto italiano, le origini di quella che oggi viene considerata educazione interculturale si possono ricondurre ed essere il risultato di una serie di cambiamenti avvenuti nel panorama sociale europeo dei decenni precedenti². Francesco Susi (1999) afferma che negli anni ’60-’70, quando in Italia non si parlava ancora di intercultura, si stava in realtà diffondendo un filone internazionalista, collegato ad esempio ai movimenti di liberazione sudamericani oltre che all’emancipazione di tante nazioni del Sud del Mondo, che venne considerato come primo ispiratore dell’educazione interculturale stessa. Col passare degli anni, e in particolare negli anni ’80, si diffuse una forma di

² L’educazione interculturale vanta in realtà una lunga storia a livello internazionale ed europeo. In Europa, in particolare, a partire dalla seconda metà degli anni ’80, richiamando alla memoria l’*‘Intercultural Education’* usata fino agli anni ’40 negli Stati Uniti d’America (Portera, 2012, p. 187), e dopo alcune sperimentazioni avvenute nel vecchio continente nel corso dei primi anni ’60 (Caputo, 2012, p. 201), nel 1981 venne lanciato un progetto europeo *‘The education and cultural development of migrants’* (progetto n. 7, CDCC, 1981-1986) che il Consiglio d’Europa siglò come inizio ufficiale della riflessione sistematica sulla dimensione interculturale. Sulla scia di tale progetto, nel 1983, i Ministri europei dell’educazione adottarono all’unanimità una risoluzione sull’educazione dei bambini emigranti, con lo scopo di promuovere tale nuova dimensione (Caputo, 2012; Portera, 2012).

3.3 La pedagogia nella complessità: la pedagogia interculturale

associazionismo ispirata alla solidarietà tra i popoli dalla quale nacque l'educazione allo sviluppo': un'educazione che avrebbe dovuto avere come oggetto di insegnamento-apprendimento i valori, le conoscenze e le competenze riconducibili alla tematica dello sviluppo del Sud del Mondo. Ci furono diversi dibattiti riguardanti l'espressione in questione; da uno di questi prese avvio una nuova educazione, l'educazione alla mondialità, concepita come un tentativo di organizzare le conoscenze e le competenze che si riteneva fossero indispensabile possedere per far fronte alla mondializzazione dell'economia, della politica, della cultura, dell'informazione, ecc. Sempre seguendo la ricostruzione di Susi, durante la seconda parte del medesimo decennio, si determinò un connubio tra il filone di ricerca dell'educazione alla mondialità e la riflessione sui problemi posti dalla presenza sempre più stabile di immigrati nella società italiana (Susi, 1999, pp. 9-11). Questioni queste intercettate, tra gli altri, dallo stesso Susi (1987) il quale condusse delle ricerche inerenti i bisogni formativi degli immigrati stranieri presenti a Roma, da Graziella Favaro (1989, 1990), la quale si è dedicata alla ricerca delle pratiche più efficaci per promuovere il buon inserimento dei bambini non italiani nelle scuole dell'obbligo (con particolare attenzione al tema del bilinguismo e dell'integrazione scolastica in diverse scuole di Milano) e da Duccio Demetrio (1984, 1987), il quale ha cercato di enfatizzare la prospettiva interculturale nell'ambito dei processi di educazione degli adulti e nell'aggiornamento degli insegnanti) (Caputo, 2012, p. 203). Sul piano normativo la dimensione interculturale si è presentata per la prima volta nella circolare ministeriale 205/1990, documento questo che, come fa notare Susi, decreta l'inizio ufficiale dell'educazione interculturale in Italia, e veniva così ad assumere un proprio statuto autonomo (Susi, 1999, p. 11).

Accanto a questo sviluppo normativo, l'educazione interculturale è diventata anche «oggetto di riflessione e di studio da parte della pedagogia interculturale, considerata sia come una disciplina autonoma sia come una branca specialistica

3.3 La pedagogia nella complessità: la pedagogia interculturale

della pedagogia generale» (Albarea, Izzo, 2002, p. 9). Questo bilanciamento tra autonomia e dipendenza, si riscontra anche nella sua posizione intermedia tra visioni del mondo opposte, quali universalismo e relativismo. In realtà, essa dovrebbe «superare ambedue, evitando sia il modo univoco di annullare le differenze, sia il modo equivoco di considerarle ineluttabili» (Santerini, 2003, p. 7). Per raggiungere tale scopo sarebbe necessario costruire «una relazione interculturale sempre ‘contestualizzata’, considerata in base alle influenze di tipo economico, storico, politico, senza dimenticare l’importanza centrale della differenza sociale (*ibidem*)».

Tenendo in considerazione questa attenzione verso le dinamiche circostanti, la prospettiva interculturale potrebbe rappresentare «la risposta in termini di prassi formativa alle sfide e ai problemi che pone il mondo delle interdipendenze; è un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri sia il nuovo mondo delle interdipendenze» (Susi, 1995, p. 9).

Scopo primario dell’educazione interculturale sarebbe infatti quello di «guidare gli educandi alla consapevolezza della molteplicità dei valori sociali, storici e culturali nel genere umano in modo che siano realizzati comportamenti di conoscenza, confronto e rispetto» (Albarea, Izzo, 2002, p. 9). Si noti che in questo caso i due autori hanno scelto di evitare la specifica riguardante la provenienza degli ‘educandi’. L’educazione interculturale, infatti, come sottolineato anche in precedenza, appare riguardare tutta la scuola e tutti gli allievi, non solo quelli di origine non italiana. Come chiarisce Susi, l’educazione interculturale non può «consistere nei comportamenti ingenui, dettati dalla volontà di far bene, di quegli insegnanti che sollecitano e spingono l’allievo di origine straniera a mettere sul tavolo della classe i “frammenti” della sua cultura d’origine (qualcosa sulla cucina, qualcosa sul clima, qualcosa sulla religione, qualcosa sugli animali) nella

3.3 La pedagogia nella complessità: la pedagogia interculturale

convinzione che ciò, da un lato, susciterebbe l'interesse affettuoso degli allievi autoctoni [...] e, dall'altro, darebbe sicurezza all'allievo straniero in quanto questi si vedrebbe riconosciuta, nientedimeno, la cultura di origine [...]. Se l'educazione interculturale è la risposta in termini formativi ai problemi posti dall'avvento di un "mondo delle interdipendenze" [...] essa richiede per poter essere realizzata profonde trasformazioni dell'asse educativo della scuola, dei suoi curricula e un'integrazione e rielaborazione dei suoi fini educativi» (Susi, 1995, p. 60-61). L'educazione interculturale richiede cioè di avere una struttura e allo stesso tempo una cornice entro la quale far confluire le sue pratiche educative, conferendo loro un senso adeguato per i tempi e i contesti entro cui vengono effettuate. Tale struttura e cornice costituisce quindi la pedagogia interculturale, definita da Izzo come «particolare prospettiva educativa che intende promuovere la creazione di una coscienza aperta alle differenze culturali per legittimarne l'esistenza, lo sviluppo e il dialogo» (Izzo, 1996, p. 204).

Educatori, insegnanti, pedagogisti si dovrebbero impegnare dunque a comprendere e trasferire il valore della complessità contemporanea in ambito educativo, valorizzando e rendendo esplicita la collaborazione interdisciplinare. A tal proposito Susi evidenzia che la pedagogia interculturale «si situa alla confluenza di diversi e complessi apporti e si caratterizza, per così esprimersi, come una pedagogia di frontiera in cui si innestano non solo i saperi pedagogici, ma anche i saperi psicologici, antropologici, storici, geografici, economici, sociologici, letterari, linguistici, ecc.» (Susi, 1999, p. 9). Anche Portera sostiene tale affermazione, ritenendo che «sul piano epistemologico la pedagogia interculturale, include fondamenti scientifici della psicologia sociale sperimentale (in particolare le ricerche sull'identità culturale, sull'acculturazione e sullo stress acculturativo), della psicologia transculturale (soprattutto delle ricerche comparative, del concetto di "psicologia culturale" e di "psicologia etnica", della pedagogia generale, sociale, comparata, dell'antropologia culturale, dell'etnologia, della sociologia, delle

3.3 La pedagogia nella complessità: la pedagogia interculturale

scienze del linguaggio e della comunicazione (interculturale)» (Portera, 2012, p. 192). Non è un caso, infatti, se la pedagogia interculturale è stata paragonata dallo stesso Susi ad un ipertesto, cioè ad «una rete di concetti, una ragnatela di conoscenze tenute da alcuni nodi fondamentali che ne costituiscono l'intelaiatura» (Susi, 1999, p. 9). Educatori, insegnanti e pedagogisti dovrebbero quindi lavorare in modo interdisciplinare con altri ambiti di studi, 'gettare le proprie reti' anche al mondo esterno, organizzando un lavoro d'equipe con tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo (genitori, amministrazioni locali, associazioni, attività extrascolastiche, ecc). Ciò risulterebbe fondamentale perché tutti questi 'attori' influiscono sulla qualità della vita dei e delle giovani coinvolti dal processo di insegnamento-apprendimento. A tal proposito, Susi esplicita il suo pensiero sottolineando che sarebbe oltremodo importante perseguire sì fini cognitivi, ma soprattutto socio-affettivi, promuovendo non solo l'inserimento scolastico per ragazzi e ragazze di origine immigrata, ma anche la loro interazione. Per fare ciò sarebbe importante che la scuola si liberasse «dall'illusione [...] di poter fare da sola. L'extrascuola è importante non meno della scuola. Se l'allievo di origine straniera non ha la possibilità di stabilire relazioni sociali significative con gli autoctoni anche fuori dalla scuola, tutto sarà più difficile» (Susi, 1995, p. 62). Si può affermare quindi che «è tempo che la pedagogia interculturale [...] assuma il compito storico di impedire una fissazione rigida di identità contrapposte, restituire densità e complessità all'interpretazione degli eventi, e collaborare alla costruzione della coabitazione a livello globale e della convivenza all'interno delle società» (Santerini, 2003, p. 6).

Appare rilevante anche evidenziare alcune possibili criticità dell'approccio interculturale. Ivana Padoan, per esempio, rimarca l'importanza del «verificare se le categorie con le quali l'interculturalità è stata definita sono ancora attendibili nella nostra attuale società postmoderna. Pensiamo alle concezioni di inserimento, di integrazione, di solidarietà, di accoglienza che l'occidente ha categorizzato in

3.3 La pedagogia nella complessità: la pedagogia interculturale

tutte le forme, ma che non sembrano assolutamente categorie reciprocamente assumibili, o alla categoria dell'inclusione, che corre il rischio di una nuova concezione assimilatoria» (Padoan, 2012, p. 141). L'irruzione del globale, infatti, non ha soltanto creato una profonda trasformazione nel modo di pensare i fenomeni sociali, ma anche posto in crisi le ragioni d'essere dell'intercultura. In tal senso, Santerini suppone che «se le culture non esistono più, perlomeno nel modo in cui sono state pensate in epoca contemporanea [...], ci si chiede se ha senso continuare a parlare di confronto, dialogo e soprattutto di educazione interculturale. Quest'ultima si fa strada nel campo delle scienze umane proprio quando gli antropologi vorrebbero liberarsi del peso della "cultura"» (Santerini, 2003, p. 13). Quella che in realtà può sembrare una provocazione, viene confermata proprio da Gobbo, la quale crede che «parlare di culture che si mescolano, si innestano le une nelle altre (o, più correttamente, innestano elementi discreti di ciascuna), si modificano per il contatto reciproco è, da un lato, banale, dato che le persone, muovendosi per necessità o curiosità, hanno da sempre sperimentato e combinato modi e comportamenti diversi, costruito e ricostruito identità ed eredità, "tagliato e incollato" (come si direbbe oggi) elementi anche disparati, generando qualcosa che prima non c'era [...] ma che lascia ancora riconoscere l'eterogeneità delle parti rispetto al risultato finale. Dall'altro può essere ingannevolmente pacificante, perché chiamando in causa in modo metaforico la biologia – attraverso l'amore, nel migliore dei casi, o la violenza, come più accuratamente la storia insegna – per raggiungere l'obiettivo di fondere le diversità, essa ritiene che questo possa realizzarsi senza l'indispensabile contributo delle scelte, della responsabilità, dell'impegno e *last but not least*, di alcuni valori che le persone mettono in atto, spesso rischiando molto. Pur comprendendo le ragioni civili e politiche che portano alcuni studiosi a preferire quella costellazione metaforica ad altre, una prospettiva pedagogica e interculturale non può non evidenziare questo serio limite che

un'analisi del punto di vista programmatico mette con chiarezza in risalto» (Gobbo, 2008, p. 171-172).

3.4 Verso una pedagogia attenta alle pratiche

È in questa prospettiva che Milena Santerini ha infatti recentemente ribadito il rischio di «un approccio compensativo e speciale all'integrazione, basato sulla necessità di assorbire rapidamente l'immigrato rendendolo un “buon alunno”» (Santerini, 2010, p. 18). L'autrice ha notato come l'educazione interculturale sia stata per anni influenzata da una «visione esotizzante e relativistica di esaltazione della differenza culturale in quanto tale» (*ibidem*). Per tal motivo, la stessa Santerini suggerisce a tutti coloro i quali si occupano di educazione, di provare ad orientarsi verso un'«educazione interculturale di seconda generazione» (ivi, pp. 11-35). Un'educazione, cioè, che sappia collocarsi in una società dove realmente «il pluralismo è la norma» e sia in grado di affrontare concretamente «le problematiche legate ad un'immigrazione non transitoria, ma stabile, costruendo un futuro per la convivenza» (Santerini, 2010, p. 16). Dello stesso parere è anche Padoan, la quale afferma che risulta necessario far compiere a quella che viene definita educazione interculturale «un salto qualitativo» passando quindi «dalla concezione di inserimento delle diversità emersa con le prime, seconde e terze migrazioni, alla migrazione attuale che si rappresenta più fluida e complessa, trasversale e culturale». Ciò comporta che i processi migratori non vengano concepiti isolati come invece spesso accadeva in passato, ma siano messi in relazione con «le nuove economie, le delocalizzazioni, il cambiamento del lavoro, le nuove problematiche di libertà politica ed individuale, di emancipazione, di

parità e legalità, che richiedono progetti di vita, di sperimentazione di altre possibilità, modalità di altri luoghi, di altre esigenze» (Padoan, 2012, p. 134-135).

In questa fase di educazione interculturale di ‘seconda generazione’, l’aggettivo ‘interculturale’ dovrebbe servire quindi, come ritiene Portera, «solamente da “stampella” per ricordare tutte le forme di differenze [...] presenti in famiglia, in classe, nel luogo di lavoro e nella società civile» (Portera, 2012, p. 195).

Ogni soggetto, migrante o autoctono che sia, dovrebbe essere quindi considerato libero dalle gabbie culturali entro le quali (spesso in modo inconsapevole) viene rinchiuso. Sarebbe infatti necessario approdare ad un nuovo modo di intendere la pedagogia e in particolare la pedagogia interculturale, un approccio che come sottolinea Fiorucci dovrebbe essere in grado di gestire in maniera «consapevole ed equilibrata differenze e diversità» (Fiorucci, 2008, p. 27), ampliandone il senso e l’orizzonte conoscitivo. Anche Ruth Soenen è del medesimo parere: «l’educazione interculturale dovrebbe occuparsi di differenze nel senso ampio della parola, in cui le fonti della varietà debbono essere esplorate [...]. Non siamo più alle prese con definizioni statiche di un determinato gruppo etnico ma con definizioni più dinamiche che dovrebbero essere esaminate e specificate contesto per contesto» (Soenen, 2003, p. 103).

Il paradigma precedente di educazione interculturale dovrebbe quindi risolversi progressivamente in una «educazione alla diversità» (Santerini, 2003, p. 196), o meglio, in una ‘educazione *alle* diversità e *alle* differenze’, non legate quindi specificamente alla sola dimensione ‘culturale’.

Sarebbe necessario infatti *educare* alle diversità, all’eterogeneità contemporanea proprio per evitare il rischio di tornare ai pericolosi ‘esotismi’ del passato, o, al contrario di annientare le differenze in nome di una più o meno bene mascherata omologazione. Tale riformulazione teorica permetterebbe inoltre di promuovere «un *pensiero migrante*, capace di oltrepassare il proprio punto di vista per ricercare e confrontarsi con altri punti di vista e altre logiche, per scambiare progetti e ipotesi

di nuovi mondi possibili. Un pensiero dinamico e problematico, dunque, aperto alla pluralità e alla differenza [...]. Un pensiero capace di *decentrarsi*, di allontanarsi dai propri riferimenti cognitivi e valoriali» (Frabboni, Pinto Minerva, 2001, p. 361). In ciò, verrebbe dunque valorizzato un approccio educativo che attraverso la metaforica prospettiva «del radar» (Albarea, 2000, p. 85) consentirebbe di utilizzare «l'occhio extradisciplinare» proposto da Morin (1999, trad. it. 2000, p. 133) e sviluppare così visioni «a tutto tondo», «non stereotipate e pluriangolari» (Albarea, 2000, p. p. 84) *delle* diversità di cui ogni soggetto è portatore. Un'educazione e una pedagogie *alle e delle* diversità permetterebbe, in ultima battuta, da un lato, di evitare che le differenze possano trasformarsi in disuguaglianze e dall'altro, di concepire il soggetto in formazione come una persona 'complessa' (e qua si evidenzia chiaramente il riferimento all'intero filo conduttore del capitolo), con interessi, vissuti, abitudini che non sempre si legano alla 'cultura' per l'appunto in cui è nata. Un modo per provare ad adempiere tale compito, potrebbe essere dunque quello di assumere una nuova prospettiva pedagogica, tesa a creare un allontanamento «da un'impostazione epistemologica e operativa centrata su un paradigma culturalista (nelle sue pur diverse declinazioni multi-, inter- o transculturali) per esplorare [invece] ambiti di ricerca attenti alle più generali – e nel contempo sempre situate e particolareggiate – caratteristiche ed eterogeneità di tali contesti» (Zoletto, 2012b, p. 9).

Super-diversità (Vertovec, 2007), differenze, eterogeneità, dunque, come cornice e contenuto di una società ormai contrassegnata da una iper-complessità, che, come più volte sottolineato, ha inevitabilmente provocato notevoli mutamenti anche nel campo delle scienze dell'educazione: «il pluralismo dei saperi, l'ibridazione disciplinare, il polimorfismo epistemologico, la ricerca empirica, la costruzione enciclopedica, la specializzazione crescente, ecc.» (Mariani, 2005, p. 9). La pedagogia, innanzi a questi cambiamenti, dovrebbe dunque provare a riformulare se stessa divenendo dunque pedagogia *della* complessità *nella*

complessità delle differenze presenti negli attuali contesti educativi eterogenei. Come ricorda Visalberghi, infatti, la pedagogia è chiamata a confrontarsi con la sfida: «della complessità del reale» (1987, p. 24).

Una possibile modalità per provare a compiere questo passaggio, specificamente alla ricerca pedagogica in ambito interculturale, sarebbe quello di approfondire le dinamiche collegate alla condivisione di pratiche vissute da e tra giovani di origini diverse, per inserirle in maniera pedagogicamente orientata nella prassi educativa quotidiana. Il tentativo dovrebbe quindi essere quello di «superare il dialogo tra sordi, che talvolta caratterizza la convivenza senza contatti significativi del “condominio multiculturale” per allacciare una conversazione a più voci. Una conversazione ora stentata, che ha bisogno di mediazioni, di spazi per comprendersi, di molteplici e faticose traduzioni. Una conversazione che prenda avvio dalle cose concrete, dagli oggetti condivisi, dalle situazioni comuni» (Favaro, 2008b, p. 36).

3.4 Verso una pedagogia attenta alle pratiche

Parte II
La ricerca sul campo

4

Quadro concettuale e metodologico

4.1 La ricerca sul campo in educazione

Come sostiene Massimo Baldacci, «la ricerca educativa, proprio per il suo pluralismo e per la sua ricchezza, si presenta anche eterogenea e cosparsa di spunti problematici. Somiglia ad un territorio vasto e intricato, nel quale l'operatore che non ne conosca attentamente la "geografia" può rischiare di smarrirsi e di imboccare piste inadeguate rispetto alla soluzione delle questioni che si trova ad affrontare» (Baldacci, 2001, p. 1). Per evitare ciò sarebbe opportuno riuscire a gestire efficacemente la complessità intrinseca al rapporto tra pedagogia e scienze dell'educazione, non solo per le tematiche oggetto delle loro analisi ma anche per le metodologie di indagine da esse utilizzate. Come precedentemente ricordato, sarebbe infatti opportuno ricercare «i punti di contatto con le altre discipline e costruire ponti piuttosto che scavare trincee [...]». Piuttosto che cercare dunque le differenze con altri settori scientifici sarà opportuno cogliere i punti di contatto e cercare terreni di collaborazione» (ivi, p. 39). Questa collaborazione viene supportata dalle parole di Visalberghi il quale afferma che nella ricerca educativa vi è necessità di un «approccio interdisciplinare, nel senso che chi vi è impegnato senta l'esigenza di far ricorso a scienze e tecniche diverse, ma non in astratto, bensì in funzione del problema affrontato» (Visalberghi, 1978, p. 37), una ricerca «multimetodo», come sostiene Roberto Trinchero (2004, p. 12), una ricerca che mutuando tecniche da più ambiti di ricerca, riesca a comprendere al meglio il fenomeno al centro delle sue indagini. Ciò risulta ancor più utile nel momento in cui si acquisisce consapevolezza del fatto che «è falso credere che esista il *puer scholasticus*; esistono invece dei fanciulli, nella totalità del loro essere, con tutta la ricchezza della loro intelligenza e della loro personalità, con tutto l'insieme di agganci e di riferimenti - consci o inconsci - che dal mondo esterno fanno confluire nella scuola» (De Landsheere, 1973, trad. it. 2002, p. 1) e che quindi necessitano di contributi variegati e multidimensionali che solo combinati assieme riescano a

fornire un quadro più o meno adeguato del processo analizzato. Infine, se da un lato è necessario essere coscienti dell'immensa complessità propria di questi fenomeni, «dall'altro non bisogna neppure cadere dell'esagerazione di un perfezionismo di per sé inconcludente» (ivi, p. 4).

Queste prime considerazioni riguardanti la ricerca educativa permettono di passare ad un secondo filone di riflessioni, più direttamente collegate al 'fare' ricerca in educazione.

Il primo aspetto da sottolineare consiste nel comprendere che non è possibile intraprendere un'attività di ricerca senza avere una qualche idea di dove si vuole arrivare. Su questo punto, Lucisano e Salerni sono perentori: «il punto di arrivo, lo scopo per cui si intraprende un cammino, infatti, ha una funzione regolativa importante di tutto il processo che si vuole avviare. [...] Riflettere sul metodo o sugli strumenti di ricerca senza considerare la loro stretta connessione con gli scopi della ricerca stessa è un procedimento scorretto, almeno quanto proporsi scopi senza riflettere in modo approfondito sui mezzi necessari per raggiungerli» (Lucisano, Salerni, 2002, p. 17). Solo dopo aver definito chiaramente l'obiettivo della ricerca, sarà quindi possibile delinearne il piano di lavoro effettivo. In tale passaggio, il ricercatore dovrebbe tenere in considerazione i seguenti punti:

- a) questione *ontologica*: la realtà sotto esame esiste veramente o è una nostra costruzione? Le manifestazioni che avvengono introno a noi sono "cose in se stesse" o sono "rappresentazioni di cose"?
- b) questione *epistemologica*: la "realtà" sotto esame è veramente conoscibile? Qual è il rapporto tra ricercatore e realtà studiata?
- c) questione *metodologica*: come possiamo fare per conoscere la "realtà"? Quando possiamo essere sicuri che i nostri approcci a tale "realtà" ci aiutano effettivamente a soddisfare gli obiettivi conoscitivi che ci proponiamo?

d) questione *tecnico-operativa*: quali tecniche e strumenti di rilevazione di conoscenze sono adeguati per la “realtà” sulla quale dobbiamo indagare? Come dobbiamo applicarle per ottenere un sapere valido e attendibile?

e) questione *assiologica*: come è giusto intervenire su una data realtà educativa? In che misura l’educazione deve orientare e guidare atteggiamenti, scelte, comportamenti dei cittadini? (Trincherò, 2002, pp. 24-25).

Inoltre, non va dimenticato che una delle caratteristiche che rendono valida la ricerca educativa è la sua stessa ‘ripetibilità’: «un ricercatore deve impostare il suo lavoro in modo che esso sia ripetibile. [...] Poiché uno studio sia replicabile è necessario che il ricercatore renda conto in dettaglio [...] dei suoi strumenti, del campione utilizzato. È necessario che renda disponibili alla comunità scientifica i suoi dati e il dettaglio delle procedure seguite. Solo così infatti sarà possibile, per il ricercatore stesso o per altri, replicare la sua ricerca» (Lucisano, Salerni, 2002, p. 48).

Esplicitati questi elementi, è possibile passare alla descrizione e analisi dei dati ottenuti. Anche quando tale passaggio è stato ultimato sarà importante avere la consapevolezza di essere giunti ad una delle verità possibili, non alla verità universalmente valida. A tal proposito Visalberghi afferma che «non c’è nulla che possa essere considerato verità assoluta. Ci sono solo asserzioni più o meno giustificate, interconnesse in sistemi concettuali più o meno comprensivi e coerenti, mai “verità” da professare fideisticamente» (Visalberghi, 2002, p. 12). Questo monito vien ripreso dalle parole di due suoi allievi, Lucisano e Salerni. Essi affermano infatti che tra i limiti più evidenti della ricerca in educazione vi è il fatto che «si apprende soprattutto in modo attivo, attraverso i continui errori che si commettono, lavorando molto con l’umiltà di sapere che sbagliare è inevitabile e che si comincia a non essere più bravi ricercatori dal momento in cui si comincia a sentirsi professori» (Lucisano, Salerni, 2002, p. 13). Un modo per cercare di rimanere «bravi ricercatori», potrebbe essere ad esempio quello di comprendere

che nella ricerca educativa è normale trovarsi di fronte a situazioni e questioni impreviste (Gobbo, 1996, p. XVII). L'imprevisto, però, non è necessariamente sinonimo di crisi, interruzione, smarrimento; al contrario, l'imprevisto potrebbe essere interpretato come elemento di novità che se adeguatamente gestito potrebbe permettere alla ricerca di rinnovarsi e divenire realmente significativa per i suoi diretti fruitori. Infatti, oltre al rigore metodologico invocato dagli studiosi, la conoscenza si sviluppa in molti casi anche in ragione della creatività, degli errori e del caso (de Landsheere, 1973, trad. it. 2002; Woods, 2003).

Cercando quindi di tenere sempre in equilibrio questi aspetti complementari ed entrambi essenziali per svolgere ricerca in ambito educativo, sarebbe importante riportare l'attenzione sul fatto che al giorno d'oggi, considerata la sempre più variegata conformazione dei contesti educativi contemporanei, sarebbe necessario condurre delle indagini in grado di rendere più significativa la teoria pedagogica e la prassi educativa del domani. Enver Bardulla nel 2005 affermava infatti che non è più tempo per «prediche e divulgazioni», è il tempo della «ricerca» (Bardulla, 2005, p. 263), ricerca che dovrebbe essere al tempo stesso arte e organizzazione, autonomia e interdipendenza.

4.2 Quadro concettuale

4.2.1 L'origine e la tipologia di ricerca

Nella fase di progettazione iniziale della ricerca, e in particolar modo durante la *literature review*, ci si è imbattuti in una frase che può essere considerata emblematica per il progetto stesso. La proposizione è la seguente: «*It helps me to survive*» (Elias, Lemish, 2009, p. 549). Tale affermazione risulterebbe insignificante se non ne venisse svelato l'oggetto, oltre che la persona dalla quale

questa dichiarazione è stata pronunciata. L'«it» si riferisce a Internet e la ragazza che ha pronunciato quella frase era una adolescente di origine russa immigrata da bambina con la sua famiglia in Israele. Una simile presa di posizione ha suscitato molteplici riflessioni oltre che diversi propositi di ricerca. Uno di questi si è poi concretizzato nel progetto che verrà di seguito illustrato.

Tenendo quindi in considerazione gli elementi emersi nella fase iniziale di ricerca bibliografica oltre che l'affermazione poc'anzi citata, si è deciso di indagare se le nuove tecnologie potessero avere un ruolo nel promuovere la socializzazione di giovani di origine (o famiglia) non italiana presenti in contesti educativi formali e non formali locali.

Ecco quindi che, dal gennaio 2010, si è deciso di progettare una ricerca, e nello specifico una ricerca interpretativa, ovvero una ricerca nella quale il «soggetto [indagato] non è un semplice testimone di una relazione tra fattori, ma diventa oggetto di interesse nella sua unicità e specificità. Le intenzioni che muovono le sue azioni, le sue ragioni, i suoi scopi, i significati che gli attribuisce al mondo e che contribuiscono a costruirlo, i contesti e gli ambiti sociali e culturali in cui si muove diventano specifici oggetti di studio» (Trincherò, 2004, pp. 86-87). Nella ricerca interpretativa, quindi, al ricercatore viene richiesto di raccogliere diverse tipologie di indizi, di comprenderli (attraverso l'osservazione, l'ascolto, il dialogo, con l'altro) e conferire loro un senso, cercando quindi di fornirne un'interpretazione il più possibile aderente alla realtà indagata. In questa tipologia di indagine, al ricercatore viene richiesto di «togliere i suoi occhiali», cercando di vedere la realtà «con gli occhiali con cui l'altro la vede». Solo quando saranno «ricostruite le rappresentazioni dell'altro sarà possibile progettare opportuni interventi educativi» (ivi, pp. 88-89).

Solitamente tale tipologia di ricerca è guidata da finalità più esplorative che confermative. La funzione esplicativa della ricerca cerca quindi di cogliere come i fatti avvengono, per poter poi intervenire su di essi (Mantovani, 1998, p. 13). Il

quadro teorico guida infatti il ricercatore attraverso il processo stesso di raccolta e interpretazioni dei dati, i quali non sono fissi e predeterminati ma, al contrario, si presentano in forma flessibile, cangiante, ricostruibile, rinegoziabile a seconda delle persone coinvolte e dei contesti entro i quali sono raccolti. In tale ricerca si pone quindi l'accento sul significato che i soggetti coinvolti assegnano all'oggetto di ricerca (Trinchero, 2004, p. 90).

La decisione di svolgere una ricerca interpretativa ha influenzato, conseguentemente, anche le direzioni da seguire per affrontare le 'cinque questioni' indicate da Trinchero (2002, pp. 24-25) e citate nel precedente paragrafo:

a) *questione ontologica*: diversamente dalla ricerca standard e della ricerca sperimentale concentrate su un'impostazione ontologica realista, la ricerca interpretativa predilige un'impostazione ontologica costruttivista, basata sulle rappresentazioni che i soggetti danno della realtà. Nel presente studio, la realtà che si vuole indagare, il legame tra nuove tecnologie, identità e socializzazione dei figli e delle figlie di genitori migranti, si ritiene venga costruito, de-costruito, ricostruito a seconda delle relazioni e dei contesti nei quali esso si svolge;

b) *questione epistemologica*: le realtà costruite variano nella forma e nel contenuto a seconda degli individui, dei gruppi, delle culture, dei contesti spazio temporali in cui si svolge la ricerca. In questo ambito si tenterebbe quindi di comprendere i significati che le persone che operano in quella data situazione attribuiscono agli eventi, prediligendo così una rivalutazione dell'intenzionalità che sta alla base dei comportamenti degli esseri umani. La ricerca quindi intende interpretare i dati che emergeranno dal campo, allo scopo di comprendere i significati che gli attori che operano in quella data situazione attribuiscono agli eventi, alle azioni, alle situazioni sotto esame e li portano ad agire in un determinato modo. Non è un caso infatti se le tecniche ivi utilizzate si ispirino alla cornice metodologica di derivazione etnografica.

All'interno della questione epistemologica sarebbe bene esplicitare anche il paradigma di riferimento scelto per affrontare lo specifico tema d'indagine

➤ *Paradigma di riferimento*

Negli ultimi anni, in ambito accademico, si è verificato un cambio di paradigma rispetto al modo di concepire le nuove tecnologie e in particolare Internet.

Si è passati «da un paradigma geografico – secondo il quale Internet deve essere concettualizzata come un luogo “altro” rispetto al luogo reale, che essa di fatto contribuirebbe a sopprimere – a un nuovo paradigma pragmatico, che ricomprende Internet come un sistema di azioni (Ardizzone, Rivoltella, 2003, p. 120)». Ecco quindi che «la vecchia immagine di Internet come mondo parallelo a quello reale viene sostituita dalla nuova immagine di Internet come contesto di azione: dall'idea di due mondi (Internet e quello reale) si passa all'idea di un solo mondo e di più contesti azionali. La rete e i suoi ambienti più che come luoghi alternativi alla realtà “reale” vanno concepiti come scenari di azione, come situazioni e sceneggiature di cui il soggetto è protagonista insieme a infiniti altri» (ivi, p. 121). Nella seguente ricerca si è quindi deciso di adottare il paradigma pragmatico. In esso, infatti, la Rete viene vista come un luogo in cui è possibile notare e promuovere una «condivisione di significati comuni» (ivi, p. 122). Come specificato nel corso del primo capitolo, la condivisione rappresenta uno degli elementi cruciali per creare momenti di interazione tra ragazzi e ragazze di origine diversa e quindi questo approccio risultava il più adeguato agli obiettivi dello studio. Alla stessa stregua, si è ritenuto opportuno intendere le nuove tecnologie non come un fine, ma come un mezzo (Negroponte, 1995; Trovato, 2005) che, se adeguatamente utilizzato, può divenire uno strumento aggiuntivo in mano agli insegnanti e agli educatori per compiere in maniera efficace e significativa il loro ruolo educativo. I nuovi media, e in particolare Internet, vengono quindi visti come un artefatto culturale (Hine, 2000), costruito in condivisione con altre persone, che offre modalità per agire e creare significati (Aarsand, 2006).

c) d) *questione metodologica e questione tecnico operativa*: entrambi queste ‘questioni’ verranno esplicitate in seguito. Tuttavia, in termini generali, si possono riassumere come segue. In tale sede, la questione metodologica si risolve nella descrizione e «interpretazione della realtà, secondo un processo di induzione, non più finalizzato alla scoperta di leggi o regolarità tendenziali astraibili dallo specifico contesto in cui sono state prodotte ma allo scopo di raggiungere una piena comprensione delle azioni dei soggetti protagonisti della realtà studiata nel loro specifico contesto situazionale» (Trincherò, 2002, p. 29). Da un punto di vista metodologico, ovvero considerando l’attività critica esercitata sul metodo e/o sulle tecniche, in questo progetto si cercherà di comprendere come e perché le nuove tecnologie vengano utilizzate dagli specifici ragazzi e ragazze presenti nei contesti di ricerca individuati. Appare pertanto molto difficile poter generalizzare i dati emersi da una simile ricerca, in quanto le variabili in gioco sono estremamente variegate (età, status socio-economico, caratteristiche della scuola, del centro di aggregazione, del quartiere, caratteristiche della città, qualità delle relazioni scolastiche, familiari, con i pari, luogo di nascita, svolgimento di un percorso di migrazione, eventuale tipologia di integrazione scelta dai genitori, uso e accesso alle nuove tecnologie, ecc.). La ricerca sul campo assumerà quindi una connotazione prettamente situata ai contesti nei quali si svolgerà, pur mantenendo uno sguardo vigile ai contesti nazionali (*literature review*, questionari semi-strutturati a diversi operatori del settore residenti in diverse parti d’Italia) e internazionali (*literature review*).

Da un punto di vista tecnico-operativo, una grande parte della ricerca si è svolta effettuando osservazioni partecipanti e altre tecniche legate al metodo etnografico, come del resto prevede la ricerca interpretativa. Tuttavia, nel presente caso si è ritenuto opportuno adottare, seppur parzialmente, anche tecniche quantitative (ad es.: questionari semi-strutturati). Come evidenziato in precedenza, la

complementarietà di più strumenti di indagine, permetterebbe infatti di studiare una stessa questione da prospettive diverse, aumentandone così la comprensione.

e) *questione assiologica*: ivi, la questione assiologica consiste nel valutare se e come le nuove tecnologie possano essere uno strumento da poter utilizzare anche in ambito educativo (formale e non formale) per migliorare il processo di socializzazione di ragazzi e ragazze di origine immigrata e quindi cercare di capire il come ‘dovrebbero essere le cose’ in tale ambito di studi.

Un’ultima ‘questione’ consiste nella *ripetibilità* della ricerca educativa. Per fare in modo che il lavoro possa essere ‘replicabile’ in altri contesti, verranno fornite infatti tutte le tracce degli strumenti di indagine utilizzati (questionari semi-strutturati, focus group, osservazione partecipante, ecc) nelle Appendici presenti a conclusione del seguente lavoro.

4.2.2 Verso il piano di ricerca: domande guida, obiettivi e risultati attesi

Nel momento in cui ci si è interrogati sulle ‘questioni della ricerca’, sono emersi alcuni interrogativi di fondo ai quali il progetto che si intende svolgere vorrebbe provare ad approfondire.

Come detto, nella ricerca interpretativa si possono individuare delle domande guida in grado di orientare l’indagine.

- *Domanda guida 1: rappresentazione, appropriazione e uso dei nuovi media nel processo di socializzazione dei ragazzi e delle ragazze di origine immigrata coinvolti*¹

Per quanto riguarda la rappresentazione dei nuovi media da parte dei figli di genitori migranti si è cercato sostanzialmente di capire come essi vengono percepiti: vengono considerati maggiormente come strumento di informazione o

¹Le tre questioni citate e i quesiti che ne conseguono sono stati tratti da: Rivoltella, 2006b, p. 34-36.

come strumento di comunicazione? Quali sono i significati e le rappresentazioni che i giovani di origine non italiana hanno dei nuovi media?

Prendendo invece in considerazione la questione inerente l'appropriazione, si è cercato non solo di trovare quanto tempo i nuovi media occupino nella vita dei figli di genitori immigrati ma collegare tali riscontri al «processo di socializzazione all'interno di un nuovo sistema di relazioni sociali di cui i nuovi media sono parte integrante» (Rivoltella, 2006b, p. 36). Ecco quindi che anche per il terzo criterio di indagine, l'uso delle nuove tecnologie, l'attenzione si è focalizzata soprattutto sul capire se questi mezzi di comunicazione possano incidere sul sistema di relazioni sociali dei ragazzi e delle ragazze coinvolti: i nuovi media sono un'opportunità di ulteriore socialità o sottraggono tempo e spazio alle relazioni sociali? Sono tecnologie aggreganti o isolanti? Consentono o non consentono una gestione più efficace della conoscenza e delle relazioni interpersonali?

Quest'ultime domande rappresentano il nodo centrale del presente studio che, come detto, intende capire e descrivere il se, il come e il perché le ICT possono oggi promuovere una migliore socializzazione di e tra giovani di origine diversa.

- *Domanda guida 2: applicazioni dei nuovi media in ambito educativo per facilitare il processo di socializzazione dei ragazzi e delle ragazze di origine immigrata coinvolti e relativi riscontri educativi interculturali*

Successivamente, ci si è interrogati sulla possibile implementazione e utilizzo dei nuovi media in ambito educativo formale e non formale con lo scopo di migliorare le dinamiche relazionali dei ragazzi e delle ragazze figli di genitori immigrati: esistono esperienze a livello nazionale e internazionale aventi tali presupposti e finalità? È possibile progettare dei percorsi di ricerca nei contesti educativi locali? Quali possono essere i riscontri in ambito educativo interculturale ricavati dall'inserimento delle nuove tecnologie in tali contesti?

Un ulteriore passaggio in questo processo di progettazione, comprende l'individuazione di obiettivi (generali e specifici) il cui raggiungimento permetterebbe di volta in volta di collocarsi in maniera più agevole tra le domande guida ora esplicitate.

○ *Obiettivo 1*

a) Obiettivo generale

-comprendere se le rappresentazioni, le appropriazioni e soprattutto gli usi dei nuovi media da parte dei ragazzi e delle ragazze figli di genitori immigrati coinvolti nel progetto possono influenzare il loro processo di socializzazione;

b) Obiettivi specifici

-comprendere come i nuovi media vengono rappresentati dai giovani di origine non italiana;

-trovare la frequenza di utilizzo e le motivazioni che soggiacciono a tale impiego;

-capire se, come e perché l'utilizzo (inteso come l'unione tra appropriazione e uso) delle ICTs influenza la costruzione delle relazioni tra i ragazzi e le ragazze aventi origini non italiane.

○ *Obiettivo 2*

a) Obiettivo generale:

-rintracciare e sperimentare delle pratiche educative nelle quali i nuovi media sono stati utilizzati per facilitare la socializzazione dei giovani di origine immigrata;

- rintracciare alcuni riferimenti inerenti l'ambito educativo interculturale derivati dall'inserimento delle nuove tecnologie in contesti educativi formali e non formali con lo scopo di promuovere significative dinamiche relazionali tra ragazzi e ragazze di origini diverse;

b) Obiettivi specifici

- individuare degli esempi pratici svolti sia a livello educativo formale che non formale, in contesti internazionali, nazionali e locali;
- descrivere le esperienze maggiormente significative ai fini del progetto;
- pianificare e sperimentare dei progetti educativi nel quale i nuovi media vengano utilizzate in ambito formale e non formale in maniera interdisciplinare come modalità per migliorare l'interazione tra i ragazzi e le ragazze presenti;
- comprendere i nessi tra nuovi media, dimensione interculturale e relativa socializzazione di giovani di origine non italiana;
- rintracciare alcuni riscontri educativi interculturali derivati dall'inserimento delle nuove tecnologie in contesti educativi formali e non formali.

Infine, essendoci degli obiettivi da raggiungere, si prevedono anche dei possibili risultati attesi. Al seguito dello studio svolto, e specificamente ai contesti analizzati, si pensa si possa essere in grado di ottenere:

○ *Risultati attesi 1*

- indicazioni in merito alle rappresentazioni, all'appropriazione e all'uso dei nuovi media da parte dei ragazzi e delle ragazze di origine non italiana coinvolti dal progetto, in modo tale da capire se per essi questi mezzi di comunicazione possono essere visti come strumenti utili per migliorare le loro stesse interazioni;

○ *Risultati attesi 2*

- descrizioni di pratiche educative svolte a livello internazionale, nazionale e locale (tra le quali anche quelle ricavate dai percorsi ideati nella presente ricerca) nelle quali i nuovi media sono stati utilizzati per cercare di migliorare i rapporti tra i giovani;

- riscontri relativi all'ambito educativo interculturale riferiti all'inserimento delle nuove tecnologie in contesti formali e non formali con lo scopo di promuovere la socializzazione di giovani di origine immigrata.

4.3 Quadro metodologico

4.3.1 Le tecniche di indagine

Con l'intento di perseguire i risultati attesi ora esposti, si è deciso di adottare una ricerca multi-metodo, ovvero una ricerca che prenda spunto da tecniche di indagine provenienti da diversi settori disciplinari, quali ad esempio l'ambito sociologico (in particolare la sociologia delle migrazioni e la sociologia visuale), etnografico (nello specifico l'etnografia del consumo dei *media* e l'etnografia urbana) e quello relativo alla *media education*.

Tuttavia, si intende procedere con ordine e riportare in prima battuta le caratteristiche di due strumenti che è in realtà vengono utilizzati trasversalmente in molti settori di ricerca: il questionario (Trinchero, 2002; 2004; Zammuner, 1998) e il *focus group* (Bloor et al. 2002, Trinchero 2002; Zammuner, 2003).

Nel progetto, il questionario è stato adoperato più volte, con obiettivi, soggetti, contesti diversi, e quindi, in tale sede, è possibile riportare solo alcune caratteristiche comuni tra le diverse versioni utilizzate.

In questa ricerca, sono stati utilizzati sempre questionari semi-strutturati per dar modo ai soggetti coinvolti di poter esprimere anche alcune opinioni libere riguardanti il tema analizzato. In essi quindi vi erano contemporaneamente presenti domande aperte, domande semi-aperte (multiple con la variante 'Altro') e chiuse (frequentemente chiuse dicotomiche, composte cioè da più variabili, e categoriali non ordinate, la cui scelta era 'sì' o 'no'). Quattro tipologie di questionari sono

state somministrate in formato cartaceo, una invece in formato elettronico. Ad ogni modo, tutti i questionari svolti nelle diverse fasi di ricerca sono stati compilati direttamente dai soggetti coinvolti, in anonimato. Inoltre, prima di sottoporre i questionari, la sottoscritta ha fornito tutte le indicazioni per la loro corretta compilazione; infine, per sondarne la validità dei questionari esplorativi riguardanti la dieta mediale di studenti e studentesse di classe prima media sono stati predisposti dei pre-test².

A differenza dei questionari, i *focus group* sono stati utilizzati solamente in una prima fase della ricerca.

In letteratura esistono diversi tipi di *focus group*, ma quello più consono al presente lavoro è stato il *questioning route focus group*. Questa tecnica è stata preferita ad esempio alla modalità ‘*topic guide*’ (formata solo da un paio di parole chiave generali sulle quali poi si può discutere liberamente), perché composta da una serie di domande guida utili per ricavare le informazioni che si volevano trarre utilizzando questo strumento di indagine. Nel caso specifico, il *focus group* è stato effettuato con la parte più significativa degli alunni e delle alunne a cui era stata sottoposta in precedenza una delle quattro diverse tipologie di questionario, con lo scopo di approfondirne le risposte fornite e non, quindi, di indagare *ex novo* una determinata tematica.

Come detto, oltre a questionari e *focus group* nella ricerca sono state utilizzate anche tecniche di indagine derivante dalla sociologia visuale. In tale disciplina la ricerca si può suddividere in:

-sociologia *con* le immagini, ovvero la ricerca che prevede la produzione o l’uso di immagini come dati per l’analisi dei comportamenti o come strumenti per

² I pre-test sono stati sottoposti al vaglio di un paio di ragazzi aventi la medesima età di quelli ai quali poi sarebbero stati sottoposti i test e ad alcuni professori degli studenti stessi, oltre che ai Dirigenti delle sedi scolastiche coinvolte. Dopo aver accuratamente letto le domande, essi hanno giudicato il questionario comprensibile e adeguato all’età degli alunni a cui sarebbero stati somministrati.

raccogliere le informazioni. Le tecniche più consolidate [...] sono: l'intervista con foto-stimolo (*photo-elicitation*), la produzione soggettiva di immagini (*native image making*), la ricerca video-fotografica sul campo (inclusa la fotografia) e la videoregistrazione dell'interazione (Faccioli, Losacco, 2003, pp. 9; 32-33);

-sociologia *sulle* immagini, ovvero l'*interpretazione*, che significa l'identificazione dei significati simbolici delle immagini che sono state prodotte nel corso di un'attività sociale e la *spiegazione*, cioè il processo di identificazione dei significati simbolici che sono state prodotte allo scopo di raccontare una storia, ad esempio film di fiction, fotografie, fumetti, storie illustrate (ivi, pp. 9; 33);

-*restituzione* dei risultati della ricerca, che comprende la *visualizzazione*, cioè la rappresentazione dei concetti o l'organizzazione di informazioni e la *produzione*, che concerne invece il fotografare, o filmare, e montare immagini per comunicare un messaggio riguardante i comportamenti studiati (ivi, pp. 10; 33).

Nel presente studio si è optato per utilizzare due diverse tecniche entrambi facenti parti della specifica sezione della 'sociologia con le immagini': l'intervista con foto stimolo e la produzione soggettiva di immagini.

L'intervista con foto-stimolo può essere considerata come «uno strumento in più in mano al ricercatore per avvicinarsi alla comprensione del fenomeno osservato dal punto di vista dell'altro» (Faccioli, 2008, pp. 62-63), permettendo di conferire «diversi significati ad una stessa immagine e quindi permette di far risaltare maggiormente i vissuti degli intervistati» (ivi, p. 33). L'immagine infatti, oltre ad avere un impatto emotivo maggiore rispetto al verbale (ivi, p. 43), è «polisemica» (ivi, p. 38), si presta cioè ad avere diverse e sempre corrette interpretazioni. Non esistono risposte giuste o sbagliate, ma solo diversi punti di vista. La sua polisemia fa sì che ciascuno possa leggerla a partire dai propri vissuti, che possa interpretarla e darle i significati che ha già in mente. Inoltre, il fatto che la comunicazione verta sull'immagine e non su domande dirette da porre all'intervistato permette di instaurare una relazione più fluida, seguendo un

modello collaborativo invece che quello tradizionale che vede la ricerca come un flusso di informazioni a senso unico (Faccioli, Losacco, 2003).

Proprio in virtù di queste caratteristiche si è deciso di utilizzare questa tecnica di indagine con i giovani frequentanti un centro di aggregazione giovanile di Udine. Durante le osservazioni svolte nei giorni precedenti l'intervista, è emerso infatti quanto il centro rappresentasse per i ragazzi e le ragazze presenti non solo un punto di ritrovo, ma anche e soprattutto un luogo nel quale potersi divertire, senza essere giudicati, sorvegliati rigidamente, valutati come invece poteva accadere a casa o a scuola. Chiedere loro di osservare delle immagini ed esprimerne un parere, sembrava quindi un'attività molto meno formale e potenzialmente più piacevole per i ragazzi presenti (di ciò si è avuta conferma anche dagli educatori presenti al centro). Infine, si è ritenuto importante utilizzare tale metodologia di ricerca anche per la sintonia che i giovani d'oggi sembrano avere con la sfera visuale, con le immagini e con gli "schermi" quotidiani attraverso i quali le immagini vengono da loro viste o direttamente prodotte (Rivoltella 2006b; Block, Buckingham, 2007; Buckingham, Willet, 2009).

Per le medesime considerazioni è stata utilizzata la produzione soggettiva di immagini. Essa può offrire infatti la possibilità di «dare in mano ai soggetti su cui si sta conducendo la ricerca una video o fotocamera chiedendo loro di raccontare visualmente la loro vita, o singoli aspetti di essa o di tradurre in immagini alcuni concetti, vale a dire il loro modo di vedere un certo fenomeno. In tal modo i soggetti della ricerca sono costretti a riflettere su ciò che è per loro dato per scontato, allo scopo di renderlo comprensibile al ricercatore attraverso le immagini [...]. L'ipotesi cui tale metodo si basa è che l'atto del fotografare sia esso stesso un atto selettivo e interpretativo della realtà [...], l'immagine viene così a rappresentare la visione del mondo del soggetto che l'ha scattata» (Faccioli, Loperti, 2003, p. 49). Considerando che tale produzione soggettiva di immagini aveva esattamente lo scopo di far emergere i vissuti quotidiani dei ragazzi coinvolti

(attraverso l'atto concreto di fotografare i luoghi di incontro più significativi interni al loro quartiere), tale metodologie è stata preferita ad altre. La produzione soggettiva di immagini è stata svolta, in una prima fase, da un piccolo gruppo di ragazzi e ragazze frequentanti il centro di aggregazione e, in un secondo momento, dagli alunni e dalle alunne di una classe seconda di una scuola secondaria di I grado di Udine.

Per quanto concerne l'ambito etnografico, l'osservazione partecipante (presente sia nel campo dell'etnografia del consumo dei media quanto nell'etnografia urbana) rappresenta sicuramente la tecnica di indagine ivi risultata più utile.

Rispetto agli altri tipi di osservazione infatti, la variante 'partecipante' prevede «l'immersione da parte del ricercatore all'interno del campo di indagine e nella sua relativa partecipazione alle interazioni, per restituire la realtà delle dinamiche relazionali» (Boni, 2002, p. 90). Mettendo in relazione questa intrinseca capacità con gli scopi ultimi della ricerca, l'osservazione partecipante è stata quindi preferita alle altre tipologie di osservazione; l'obiettivo al quale si voleva giungere al termine del periodo di ricerca sul campo era proprio quello di ottenere un quadro più completo riguardante i legami instauratisi tra ragazzi e ragazze di provenienze diverse frequentanti un centro di aggregazione giovanile e di una scuola secondaria di I grado, con un occhio di riguardo per le interazioni nate dall'utilizzo delle nuove tecnologie. Tuttavia, se questo strumento di indagine presenta una particolare importanza all'interno della seguente ricerca, pare corretto precisare che ad esso solitamente vengono attribuite altrettante criticità: la mancanza di rigore scientifico, l'influenza che il ricercatore può avere sui soggetti della comunità da studiare e le possibili fonti di errore sulle quali ci si può imbattere facendo osservazione partecipante sul campo (Mantovani, 1998, pp. 118-124; Trincherò, 2004; p. 121). Per ovviare a tali problemi, si è proposto l'«approccio multimodale, ovvero l'esame delle medesime questioni o problemi attraverso molteplici

procedure di raccolta dati così da effettuare il controllo incrociato» (Ogbu, Sato, Kim, 1996, p. 78). Un simile accorgimento permetterebbe infatti di accrescere il grado di attendibilità alla ricerca svolta. Inoltre, rispetto alle tecniche eminentemente sperimentali, l'osservazione partecipante ha un vantaggio maggiore: trascorrendo diverso tempo tra, e con, i soggetti dell'indagine, il ricercatore etnografo osserva i fenomeni in una condizione quanto più vicina alla realtà, è in grado di «individuare vari aspetti imprevisti e tuttavia significativi della situazione, e ha la possibilità di accedere ripetutamente ai partecipanti, soggetti della ricerca» (Ogbu, Sato, Kim, 1996, p. 78). Un ulteriore elemento caratterizzante tale osservazione, e in generale l'approccio etnografico, riguarda la sua capacità di essere flessibile. Gli antropologi Ogbu, Sato e Kim sostengono infatti che «flessibilità e immaginazione metodologica sono indispensabili per poter costruire strumenti di ricerca, o per adattarne di preesistenti, a circostanze impreviste al fine di accrescerne la validità dei risultati. Tutti questi elementi permettono agli etnografi di accedere ad una comprensione molto più profonda dei fenomeni sociali» (ivi, p. 71). Infine, proprio in virtù di una mancanza di una verità assoluta a cui tendere, l'etnografia non predilige le rigide categorizzazioni presenti in altri ambiti di studio, in quanto il suo obiettivo ultimo è quello di lavorare con persone. In queste relazioni «gli elementi di vita che essi rappresentano non sono facilmente racchiudibili in schemi: inquadrare i casi ha un valore descrittivo immediato, tuttavia può togliere la ricchezza, l'umanità, la profondità dei soggetti» (Galloni, 2007, p. 37) che invece possono emergere attraverso un'accurata osservazione partecipante.

Quindi, anche quelli che ad una lettura superficiale possono essere considerati come ostacoli, si possono trasformare in punti di forza dell'osservazione partecipante e andare a sommarsi alle possibilità di approfondimento, di relazione, di ascolto, di comprensione della complessità contemporanea che essa serba in sé.

Dal filone invece dell'antropologia e dell'etnografia urbana, si è tratto invece l'interesse per una nicchia particolare di città, considerata oramai come elemento fondamentale di tale filone di studi: il quartiere. Lo dimostrano le ricerche che a partire da uno dei classici del settore *Exploring the city. Inquires Towards an Urban Anthropology* (Hannerz, 1980, trad. it. 1992), si sono sviluppate nel corso degli ultimi anni (Cancellieri, Scandurra, 2012; Colombo, Genovese, Canevaro, 2006; Scandurra, 2006, 2010). In particolare, il quartiere viene attualmente visto come «dimensione territoriale di integrazione e di consolidamento identitario privilegiata [...]. Il quartiere rappresenta infatti una dimensione “intermedia” fra la singolarità individuale della strada e la complessità organica della città, profilandosi in questo modo come un quadro di vita atto alla manifestazione del senso di identità comunitaria. La complessità strutturale del quartiere permette infatti una sufficiente articolazione architettonica ed urbanistica degli spazi pubblici e privati (case, strade, piazze, giardini, uffici, negozi, ecc.) che riescono a ricreare in uno spazio quantitativamente costretto la complessità delle dinamiche sociali di aggregazione e di integrazione» (Papotti, 2009, p. 68). In tal senso, il quartiere viene percepito come sfondo integratore del processo stesso di interazione tra giovani di origini diverse: nelle sue vie, nei suoi spazi (più o meno istituzionalizzati), nelle sue ‘intermedie’ dimensioni e relazioni si è concentrata gran parte del progetto ivi presentato.

Nello specifico, l'attenzione è stata rivolta agli spazi di aggregazione del quartiere nel quale i giovani coinvolti dal progetto vivevano. Tale interesse è stato mosso per cercare di capire dove, come, con chi i ragazzi e le ragazze frequentanti i contesti della ricerca trascorressero il loro tempo libero e per cogliere quale ruolo assumessero le nuove tecnologie in questi momenti di svago. In ciò si può far rientrare sia il percorso svolto in ambito educativo formale (una classe di una scuola secondaria di I grado di Udine) sia le attività effettuate con un gruppo di giovani frequentanti un Centro di aggregazione della medesima città.

L'ambito che tradizionalmente veniva chiamato *media education* e che oggi più propriamente si definisce *media literacy* (del quale si è discusso nel corso del secondo capitolo) ha offerto numerosi spunti alla presente ricerca. In particolar modo il nesso più evidente con il presente studio, è quello creato attraverso l'uso delle fotografie. Come sostiene Buckingham, il lavoro sulla fotografia rappresenta infatti una «genuina pratica sociale, in grado di promuovere un'attenzione cosciente e riflessiva sul processo di rappresentazione di sé» (Buckingham, 2003, trad. it. 2006, p. 208). La fotografia è stata utilizzata non solo come mezzo funzionale per raccogliere le immagini dei luoghi del quartiere più significativi per i giovani coinvolti, ma anche come stimolo di confronto. Dopo aver raccolto, visionato, discusso in gruppo riguardo alle fotografie scattate, agli studenti e alle studentesse è stato infatti chiesto di confrontare le loro foto con quelle dei loro coetanei del centro giovanile con l'intento di comprendere se e quali fossero i luoghi di aggregazioni comuni. È stato inoltre possibile elaborare in formato digitale delle fotografie scattate dagli allievi a dei luoghi per loro significativi del quartiere in cui vivevano: utilizzando i computer resi disponibili dalla scuola, gli studenti e le studentesse hanno avuto la possibilità di modificare le fotografie scattate in precedenza e rendere così, almeno idealmente, il loro territorio più confacente ai loro bisogni.

Un altro strumento tecnologico ampiamente utilizzato nel medesimo percorso è stato Internet e in particolare il canale *YouTube*, l'applicazione di *Google Earth* e il sito del Comune di Udine. Questi strumenti sono infatti stati utilizzati in classe con lo scopo di far conoscere ai giovani studenti la precisa localizzazione geografica del quartiere stesso (non da tutti conosciuta), la sua storia e trasformazione demografica, per discutere poi della sua attuale situazione sociale.

Infine, si è ritenuto opportuno considerare la rilevanza della fase di 'produzione' all'interno di un percorso di *media education*. Per Buckingham la produzione non rappresenta solamente un possibile contenitore di contenuti per svolgere *media*

education, ma anche una strategia per lavorare sui *media*. Egli afferma infatti che i giovani dovrebbero essere messi in grado di esplorare il proprio investimento emotivo nei *media* e di rappresentare i propri entusiasmi e interessi attraverso una loro personale forma di produzione (in ciò, l'avvento delle tecnologie digitali ha creato nuove possibilità, meno costose e più facili da usare). Questa tecnica risulterebbe particolarmente importante perché permetterebbe di spronare i soggetti coinvolti a prendere distanze da ciò che stanno facendo e riflettere sulle conseguenze delle scelte compiute (Buckingham, 2003, trad. it. 2006, pp. 90-103). Sempre riguardo alla tecnica della produzione, in particolare a quella legata ai video (Buckingham, Willett, 2009), non si può non ricordare la rilevanza che essa sta assumendo per gli adolescenti d'oggi. Quest'ultimi, attraverso il telefono cellulare, riprendono, creano, decostruiscono e ricostruiscono spezzoni della loro vita quotidiana con l'intento di esprimere parte della loro stessa personalità e condividerla con i coetanei (Caronia, Caron, 2007, trad. it. 2010). Per tal motivo si era ipotizzato di far realizzare ai ragazzi e alle ragazze coinvolti un video (ripreso attraverso il telefonino) che raccogliesse il percorso svolto tra quartiere e aula scolastica. Purtroppo, per imprevisti organizzativi, ciò non è stato possibile³.

³ Uno degli incontri previsti durante il percorso è stato annullato per dare la possibilità agli alunni di effettuare un'uscita organizzata nel frattempo da altri docenti.

5

I soggetti, i contesti e il piano della ricerca

5.1 I soggetti della ricerca

Nel progetto si intendeva lavorare con ragazzi e ragazze arrivati in Italia da bambini o nati in tale Paese, non solo quindi le cosiddette ‘seconde generazioni’, ma anche coloro che in Italia sono arrivati in tenera età (in quanto si ritiene che essi abbiano vissuto in tale Paese il loro processo di socializzazione). In particolare, sono stati presi in considerazione ragazzi e ragazze residenti in Friuli Venezia Giulia e più nel dettaglio nella Provincia di Udine (la maggior parte dei quali direttamente nel Comune di Udine). Per quanto riguarda la popolazione considerata, si ritiene utile specificare che in Friuli Venezia Giulia vi sono 17.205 studenti e studentesse figli di genitori immigrati. La maggior parte di essi frequenta la scuola primaria (5.746 alunni), la restante parte si ripartisce abbastanza equamente tra gli altri livelli: 3.753 sono gli iscritti alla scuola dell’infanzia, 3.653 gli iscritti alla scuola secondaria di primo grado e 4.053 a quella di secondo grado. Relativamente alle seconde generazioni, gli alunni di cittadinanza non italiana nati in Italia sono pari al 40% di tutti gli alunni stranieri (6.928 unità) in Friuli Venezia Giulia; l’incidenza è massima nelle scuole dell’infanzia (rispettivamente 76,5% in FVG e 78,3% in Italia) (Regione FVG, 2012, pp. 65-66). Tuttavia, nella ricerca sono stati inclusi anche coloro che vengono considerati autoctoni, per avere un confronto tra i risultati ottenuti. Inoltre, si possono considerare come ‘oggetti’ complementari della ricerca anche gli spazi, più o meno formali, di uno specifico quartiere di Udine (oltre che tre diverse sedi scolastiche della città).

Ciò detto, sembra adeguato specificare quali sono state le tecniche di campionamento utilizzate nel presente progetto. Considerando la fase di ricerca quanti-qualitativa è stato utilizzato il campionamento a grappoli: tecnica adatta per popolazioni molto grandi, consistente nell’individuare nella popolazione gruppi naturali (grappoli), ad esempio istituti o classi, quanto più eterogenei al loro interno e quanto più omogenei con altri gruppi loro simili. Estrahendo in maniera casuale

uno o più grappoli, si avrà quindi un campione che riprodurrà gran parte dell'eterogeneità della popolazione di partenza (Trinchero, 2002, p. 190). Questa tecnica di campionamento è stata utilizzata per scegliere le classi prime di scuola secondaria di I grado (in totale duecento quindici alunni) a cui sottoporre il questionario semi-strutturato. Le classi sono state individuate con un campionamento a grappoli al seguito dell'individuazione, tramite elementi significativi, delle sedi scolastiche più adeguate (*A. Manzoni*, *P. Valussi*, *E.F. Bellavitis* di Udine). Le motivazioni che hanno sostenuto tale scelta sono state:

- la percentuale di alunni di origine immigrata;
- l'attivazione di ore e/o corsi specifici di informatica/multimediali.

Per la parte di ricerca prettamente qualitativa si è ritenuto opportuno scegliere i soggetti della ricerca in base a criteri rappresentativi ai fini della ricerca stessa. Tale criterio di selezione è stato adottato ampiamente nello studio perché sembrava il più adeguato per svolgere una ricerca interpretativa, in quanto si voleva «coinvolgere soggetti strategici [...] che potessero offrire una particolare ricchezza informativa sul fenomeno in esame» (Trinchero, 2004, p. 90).

Tale decisione è stata presa per individuare le classi con le quali svolgere i due focus group: due classi per un totale di trentatre alunni/e. Tali classi sono state scelte in base:

- alla percentuale di studenti considerati non italiani, oltre il 50% (nel dettaglio: il 52,94% della classe coinvolta della scuola *A. Manzoni* e il 58,82% della classe coinvolta della scuola *P. Valussi*);
- ai dati emersi nei questionari (sembrano rappresentare una sintesi di tutti quelli analizzati);
- alle problematiche relazionali e di gestione classe che un *focus group* avrebbe potuto innescare (in ciò, il confronto con le insegnanti è stato fondamentale).

La medesima tecnica è stata utilizzata anche per scegliere il centro di aggregazione di Udine nel quale svolgere l'osservazione partecipante, la produzione soggettiva di

immagini e le interviste sociologiche con foto-stimolo. Il centro prescelto, il *Punto di Incontro Giovani* situato nel quartiere *Aurora* di Udine, è stato ritenuto il più adeguato per i fini della ricerca per le seguenti ragioni:

- localizzazione: si trova nei pressi della scuola secondaria di secondo grado nella quale si intendeva svolgere una parte della ricerca e quindi dava adito a possibili collaborazioni;
- sensibilità verso le tematiche proposte: da anni il centro di aggregazione è il fulcro di una serie di attività miranti a favorire l'interazione di ragazzi e ragazze di origine non italiana, attività che spesso crea in sinergia con il settore formale, informale, oltre che istituzionale (Comune di Udine);
- utenza: la metà dei giovani che frequentano il centro è figlio di genitori immigrati;
- familiarità/continuità: durante il primo anno di ricerca si erano presi i primi contatti con i responsabili ed educatori del *Punto di Incontro Giovani* proprio perché già ai tempi sembrava essere un contesto adeguato per effettuare lo studio. Inoltre, si aveva avuto modo di notare la professionalità degli educatori del centro in precedenti percorsi di educazione alla legalità.

Sono stati valutati i criteri maggiormente significativi ai fini della ricerca anche per individuare la classe della scuola secondaria di I grado nella quale effettuare un percorso educativo *ad hoc*, comprendente diverse tecniche di ricerca. La scuola prescelta è stata una delle tre sedi già coinvolte in precedenza per la somministrazione del questionario semi-strutturato: la sede *Elena Fabris Bellavitis*. Tale sede scolastica è stata preferita alle altre per le seguenti motivazioni:

- localizzazione: la scuola si trova nel medesimo quartiere del centro di aggregazione e quindi permetteva di svolgere eventuali progetti in collaborazione tra settore formale e non formale;
- sensibilità verso le tematiche proposte: da diversi anni, la sede *E.F.Bellavitis* stava svolgendo percorsi dedicati alla conoscenza tra migranti e autoctoni residenti nel quartiere (bambini e adulti), promuovendo una collaborazione tra ambito

formale, non formale e informale con il coinvolgimento delle associazioni del quartiere (ad esempio le associazioni sportive, o il centro di aggregazione stesso), ma anche la cittadinanza (feste, eventi, attività creati in collaborazione tra le diverse agenzie educative);

- utenza: presentava una percentuale di alunni e alunne di origine immigrata molto elevata;
- familiarità-continuità: avendo già lavorato in precedenza in tale sede durante la prima fase della ricerca, si voleva continuare questa collaborazione e renderla maggiormente significativa per ambo le parti.

Nello specifico, tra le varie possibili, è stata scelta una classe composta da oltre il 60% di ragazzi e ragazze provenienti da famiglie immigrate.

Infine, anche i centri interculturali ai cui responsabili sottoporre un questionario semi-strutturato (in formato telematico) sono stati scelti per elementi significativi: esperienze effettuate, utenza, attività educative offerte. Nel dettaglio sono stati contattati: il *Centro di Documentazione, Arezzo*; il *Centro di Documentazione/Laboratorio per un'Educazione Interculturale CD/LEI, Bologna*; il *Centro Come, Milano*; il *Centro Interculturale Mondo Insieme, Reggio Emilia*; il *Centro Interculturale città di Torino*; il *Centro Millevoci, Trento*.

Un'ulteriore considerazione va fatta riguardo all'età del campione dei giovani preso in esame. La stragrande maggioranza di essi aveva un'età compresa tra gli undici e i quattordici anni. Il criterio anagrafico è stato infatti fondamentale nella progettazione del presente progetto di ricerca. Si è deciso di focalizzare l'attenzione su tale fascia d'età in quanto:

- i primi studi presenti a livello internazionale riguardanti il ruolo delle nuove tecnologie (e in particolare di Internet) per l'integrazione degli immigrati hanno coinvolto prevalentemente immigrati adulti (Premazzi, 2010, p. 4); negli ultimi anni si è compreso però quanto sia importante indagare la medesima relazione

riferita ai figli di questi immigrati adulti e questa è la strada che il presente progetto intende perseguire;

- in questa fascia d'età si registra un uso molto frequente delle nuove tecnologie. Sicuramente lavorando con i bambini ci sarebbero stati molti più casi di seconde o terze generazioni rispetto a quelli presenti tra i ragazzi più grandi, ma in tale periodo si sarebbe registrato un uso minore di strumenti tecnologici. Di contro, se si sarebbe scelto di lavorare con studenti e studentesse delle scuole secondarie di II grado si sarebbe probabilmente riscontrato un uso maggiore delle tecnologie ma un valore inferiore rispetto alla presenza di ragazzi e ragazze di origine non italiana. Per tal motivo si è preferito lavorare con alunni e alunne della scuola secondaria di I grado;

- il periodo considerato rappresenta un momento critico per la formazione dell'identità personale e sociale del singolo individuo¹. Ciò potrebbe risultare ancora più importante per coloro i quali devono affrontare un ulteriore processo decisivo: l'interazione con gli abitanti di un Paese diverso dal proprio.

¹ Pur essendo consapevoli della rilevanza che gli studi psicologici riguardanti il mondo adolescenziale avrebbero potuto offrire nel comprendere in maniera più approfondita tale tematica, nel presente studio essi non sono stati analizzati nel dettaglio. Ciò però rappresenta una delle possibilità da tenere in considerazione in eventuali future ricerche.

5.2 I contesti della ricerca

5.2.1. Il quartiere 'Aurora': la scuola secondaria di I grado e il centro di aggregazione giovanile

La maggior parte della ricerca si è svolta negli spazi formali e non formali (nello specifico, scuola secondaria di I grado, centro di aggregazione giovanile, parchi, vie, ecc.) del quartiere 'Aurora', sito nella terza delle sette circoscrizioni nelle quali il Comune di Udine è suddiviso.

Il quartiere *Aurora* è sorto grazie alla legge n. 167 del 18 aprile 1962 che prevedeva Piani di Edilizia Popolare per ogni città che superasse i cinquantamila abitanti o fosse capoluogo di provincia (Udine presentava entrambe queste caratteristiche). Tra le varie proposte d'ubicazione del quartiere fu scelta un'area agricola della vasta periferia urbana posta a Nord Est della città. La costruzione è iniziata attorno agli anni '70 e si è conclusa ufficialmente nel 2002 (Fasiolo, 2009). I confini di tale area sono facilmente identificabili. Il quartiere assume le forme di un poligono irregolare i cui lati sono individuabili nelle vie che ne disegnano il perimetro: Viale Forze Armate, Viale Mirko, via Dino Basaldella, via Umberto Zilli, via Salvo d'Acquisto. Ma se i confini sono chiaramente tracciabili, se, in un certo senso, il 'territorio concetto' (de Certeau, 1980) è quindi ben identificabile, il 'territorio agito', le pratiche di vita che si svolgono all'interno (de Certeau, 1980) non lo sono altrettanto. In esso infatti si riscontra un'elevata complessità e stratificazione sociale oltre che un alto livello di eterogeneità 'culturale'. A differenza dei quartieri 'ghetto' presenti in realtà metropolitane italiane, il quartiere 'Aurora' non si caratterizza infatti da una presenza univoca di un particolare gruppo di migranti, ma, al contrario, in esso vi risiedono persone provenienti da diverse nazioni africane ed est europee. Inoltre, gli alloggi del quartiere vennero inizialmente destinati a famiglie e persone con diversi tipologie di disagi economico-sociali: ciò

ha comportato non solo una varietà nella popolazione residente ma anche, una progressiva e diffusa nomea di 'area difficile' rispetto ad altri quartieri di Udine².

Da un punto di vista urbanistico, nel quartiere, nel corso degli anni, sono stati costruiti diversi spazi commerciali e servizi generici (un supermercato, una farmacia, un'edicola, una lavanderia, un bar, una posta e una banca), luoghi per il culto (una chiesa), servizi socio-assistenziali, enti e/o associazioni culturali/sportivi/ricreativi (una scuola dell'infanzia, una scuola primaria, una scuola secondaria di primo grado corredata da palestra entro la quale si allena anche la squadra di pallavolo locale; un campo di calcio, un campo da rugby nei quali si allenano le rispettive squadre del quartiere e della città, oltre che numerosi parchi e spazi verdi, un centro di aggregazione giovanile).

Nella 3^a circoscrizione abitano 14738 abitanti (Udine ne ha circa 99.910), 1465 dei quali non ha origine italiana, ovvero circa un 10% della popolazione totale e 14% della popolazione di origine non italiana. In particolare, il gruppo più numeroso ha origine albanese (20,4%), segue poi il gruppo del Ghana (14,3%) e quello della Romania (13,4%)³.

Nonostante ci siano ancora delle problematiche da risolvere, le relazioni tra persone di origine diverse sembrano essere migliorate nel corso degli ultimi anni. Ciò è probabilmente dovuto anche alle molte attività culturali che nel quartiere vengono proposte dalle numerose associazioni ivi presenti⁴.

Come precedentemente accennato, la ricerca si è svolta in diversi luoghi del quartiere ora presentato. In particolare si vogliono ricordare la scuola secondaria di I grado *E.F. Bellavitis* e il centro di aggregazione *Punto di Incontro Giovani*.

² Le informazioni sono state ricavate da colloqui con testimoni privilegiati: educatori e residenti nel quartiere.

³ I dati sono stati estrapolati dall'analisi demografica svolta recentemente nel Comune di Udine: "Udine numeri. La città in cifre. Anno 2010".

⁴ Queste informazioni sono state ricavate da colloqui tenutisi con la responsabile del Centro di aggregazione *Punto di Incontro Giovani*, con una delle referenti della Cooperativa *Aracon* e con una ragazza, residente della zona.

La scuola secondaria di I grado 'E.F. Bellavitis'

La scuola *E.F. Bellavitis* è una delle tre sedi che compongono la scuola secondaria statale di I grado *P. Valussi*. Come detto, la scuola *E.F. Bellavitis* è situata nella zona Est della città di Udine. L'edificio, posto su due piani, è collegato con la palestra ed ospita i locali della cucina e della mensa; all'esterno è presente un parco con aree per attività sportive e per la ricreazione. Numerosi sono i progetti che annualmente gli insegnanti propongono allo scopo di migliorare l'interazione tra gli alunni della scuola stessa e spesso anche con l'intera collettività. Sono infatti costanti gli incontri tra i docenti e gli educatori del centro di aggregazione con lo scopo di programmare delle attività comuni e coinvolgere così maggiormente i giovani e, nondimeno, le loro famiglie.

In questa sede scolastica si registrano molte presenze di alunni di origine non italiana e quindi il contesto è stato identificato come ideale per svolgere la ricerca⁵.

Il centro di aggregazione giovanile 'Punto di Incontro Giovani'

Il centro di aggregazione giovanile è sorto nel 1995 ma lo spazio utilizzato in quegli anni costituisce ora il magazzino della nuova sede del centro, inaugurata nel 2008 e situata al piano superiore rispetto a quella originaria. Tale spostamento è stato motivato da una serie di fattori tra i quali si possono ricordare:

- la volontà di rendere il *Punto Incontro Giovani* più visibile e accessibile all'intero quartiere (prima infatti il centro era praticamente situato in uno scantinato), conferendogli quindi l'onere e l'onore di diventare una delle realtà cruciali delle zone da un punto di vista educativo e sociale;
- la necessità di avere uno spazio più ampio per accogliere in maniera più consona i numerosi ragazzi e ragazze che lo frequentano.

⁵ Le informazioni sono state ricavate da colloqui con gli insegnanti della scuola coinvolta e con gli educatori del limitrofo centro di aggregazione giovanile.

Il *Punto di Incontro Giovani* rappresenta il cuore pulsante del centro polifunzionale presente nel quartiere. Non è un caso infatti che il centro di aggregazione giovanile sia stato uno dei promotori del progetto *REPLEI - REti che Promuovono Luoghi di Espressione e di Identità*, finanziato dall'*Agenzia Giovani* del Comune di Udine – Dipartimento Politiche Sociali Educative e Culturali. Il Comune di Udine è infatti il co-responsabile, oltre che il co-finanziatore del Centro, assieme ai responsabili della Cooperativa ARACON, da anni impegnata sul territorio udinese in diversi progetti socio-educativi.

Gli obiettivi principali del centro consistono nel promuovere: l'integrazione sociale e culturale, l'animazione territoriale e la prevenzione di comportamenti a rischio. Gli educatori che vi prestano servizio sono infatti impegnati non solo nelle attività educative nel centro stesso, ma anche in progetti attuati in ambito formale (doposcuola nelle scuole primarie; percorsi educativi sulla legalità, sulla prevenzione, sul *peer tutoring*, ecc. nelle scuole secondarie di I e II grado), non formale (percorsi in collaborazione con le associazioni sportive del quartiere, ma anche con la parrocchia) e informale (sostegno e accompagnamento a giovani che vivono la 'strada' in maniera non sempre adeguata, in collaborazione anche con i servizi sociali del quartiere; campagne di prevenzione verso il consumo di sostanze stupefacenti in discoteche e pub della provincia di Udine, ecc).

In tale centro possono accedere ragazzi e ragazze dagli undici ai ventidue anni, ma l'età media è di circa sedici anni. Attualmente partecipano alle attività del *Punto di Incontro Giovani* quindici - venti ragazzi per pomeriggio ma d'estate la partecipazione è molto superiore (anche quaranta – cinquanta giovani). Il 35% degli iscritti è nato in un Paese diverso dall'Italia, a tale dato bisogna aggiungere la percentuale di coloro i quali sono nati in Italia da genitori immigrati: oltre il 50% dei giovani ha genitori immigrati⁶.

⁶ Tutte le informazioni sono state ricavate dalle conversazioni tenutesi con i responsabili e gli educatori del 'Punto di Incontro Giovani' svolte nella sede stessa del centro, nel gennaio 2012.

Le attività proposte a coloro che frequentano il centro (aperto durante tutto l'anno dal lunedì al venerdì dalle 16 alle 18.45) spaziano dai laboratori di giocoleria, batteria, chitarra, cinema, break-dance, ecc, al gioco/divertimento spontaneo, a momenti di riflessioni su tematiche delicate quali i comportamenti sessuali, l'abuso di sostanze alcoliche e/o stupefacenti, problematiche relazionali, ecc.

Il centro di aggregazione presenta spazi diversi, in grado quindi di soddisfare le differenti esigenze presentate dai suoi fruitori:

- ingresso (con bacheca, spazi per incollare le fotografie dei ragazzi, tavolo da biliardo);
- salone - zona relax (al cui interno vi sono un tavolo da *ping pong*, un calcetto balilla, un 'ribattino', freccette, una postazione adibita all'utilizzo della *play station*; una televisione, divanetti; diversi armadi con giochi da tavola, ecc.);
- sala prove (con la possibilità di suonare la batteria e la chitarra);
- sala computer (denominata '*I-pig*'⁷, con due computer collegati ad Internet e dei divanetti);
- sala educatori (spazio entro il quale i giovani formalmente non potrebbero entrare);
- ampio giardino esterno.

⁷ La denominazione viene così spiegata: 'I' rappresenta Internet o comunque il riferimento al mondo telematico, 'pig' è l'abbreviazione di 'Punto di Incontro Giovani'.

5.2.2. Le altre scuole secondarie di I grado

Nella prima fase della ricerca sono state coinvolte tre scuole secondarie di I grado di Udine con l'obiettivo di delineare la dieta mediale di alunni e alunne di origine immigrata frequentanti residenti nel Comune di Udine. In esse infatti non state effettuate attività di ricerca etnografica come nei precedenti contesti descritti, ma solamente indagini quanti-qualitative: per tal motivo possono considerarsi come contesti collaterali di ricerca.

Due delle tre sedi scolastiche coinvolte, rispettivamente la scuola 'A. Manzoni' e la scuola 'P. Valussi', sono situate nella zona centrale della città, facente parte della prima circoscrizione di Udine.

Tali sedi sono state scelte per l'elevato numero di iscrizioni di alunni e alunne con origine (o famiglia) non italiana. Tale presenza potrebbe essere dipesa da un altrettanto elevato numero di famiglie di origine immigrata residente nelle zone adiacenti alle scuole. Questa supposizione si concretizza nel momento in cui si analizzano i numeri elaborati dall'Unità Operativa Studi e diffusione del Comune di Udine (2007) specifici all'area in questione. In tale zona della città si contano oltre 2600 persone di origine non italiana, ovvero il 25% dei cittadini non italiani presenti nell'intero Comune di Udine e quasi il 14% della popolazione totale residente nella zona.

La terza scuola coinvolta è la sede 'E.F. Bellavitis' della quale sono state poc'anzi esposte le caratteristiche.

5.3 Il piano e le fasi della ricerca

Il progetto è stato suddiviso in fasi di lavoro intermedie, in modo tale da poter svolgere in maniera più sistematica ed efficace il piano di lavoro⁸.

Durante la prima parte di lavoro (svolto orientativamente da gennaio 2010 al giugno 2011) è stato possibile pervenire ad una conoscenza più approfondita della letteratura nazionale e internazionale riguardante la questione riguardante il ruolo che le nuove tecnologie possono assumere nei processi di socializzazione dei ragazzi figli di genitori immigrati, oltre che dei riscontri educativi di tale utilizzo, (ambiti dei quali si è ampiamente trattato nel corso dei primi capitoli di questa tesi). Successivamente, è stato ritenuto opportuno raccogliere le *policies*, ma soprattutto le *practices* più significative emerse dalla letteratura presente a livello europeo (Calenda, 2011; Haché, Rissola, Le Corvec, Willem, 2011).

Per supportare tale cornice teorica sono stati somministrati dei questionari semi-strutturati a educatori e responsabili di sei centri interculturali sparsi sul territorio nazionale.

Infine, la ricerca sul campo di questa prima fase di lavoro è consistita nella somministrazione di questionari semi-strutturati agli studenti e alle studentesse frequentanti tre diverse scuole secondarie di I grado (complessivamente tredici classi prime), situate in zone ad alto flusso migratorio di Udine. Lo scopo di tale somministrazione era quello di conoscere la dieta mediale degli alunni coinvolti, oltre che raccogliere le impressioni e i significati da essi attribuiti alle nuove tecnologie. Con le due classi risultate più significative ai fini della ricerca sono stati

⁸ Le attività sono state riviste più volte, non solo per le molteplici variabili intrinseche ad esso (es.: disponibilità dei docenti e degli educatori contattati per svolgere la ricerca), ma anche per far coincidere gli obiettivi stessi del progetto stesso alle esigenze lavorative della dottoranda, insegnante di scuola d'infanzia e scuola primaria.

svolti due *focus group*, con lo scopo di approfondire alcune tematiche emerse dai questionari.

La seconda fase del progetto (effettuato dal luglio 2011 al maggio 2012) ha avuto come obiettivo il raggiungimento di una più adeguata comprensione in merito alle tematiche espresse dalla ricerca. Ciò è stato concretizzato effettuando un'ulteriore ricerca sul campo, prettamente qualitativa, svolta sia in ambito non formale che in ambito formale. Nel centro di aggregazione *Punto di Incontro Giovani* di Udine è stato svolto un percorso nel quale sono state realizzate osservazioni etnografiche partecipanti, seguite dallo svolgimento di produzione soggettiva di immagine e interviste sociologiche con foto-stimolo. L'obiettivo ultimo di queste attività effettuate in ambito non formale consisteva nel comprendere come i nuovi media (in un ambiente meno rigidamente strutturato rispetto a quello scolastico) venissero utilizzati nei rapporti tra pari, e quindi, considerando l'eterogeneità del contesto considerato, tra giovani di provenienza diversa. Sempre nel centro di aggregazione giovanile è stato possibile somministrare il medesimo questionario distribuito agli operatori dei sei centri interculturali italiani contattati in precedenza.

Al termine di questa ricerca è stato possibile svolgere anche un percorso in ambito educativo formale, presso la scuola *E. F. Bellavitis*, aventi medesime finalità del precedente. Inizialmente si era pensato di far coincidere una parte dei due percorsi e quindi svolgere delle attività tra studenti della scuola e ragazzi del centro. Purtroppo però, per problemi logistici ciò non è stato possibile⁹. Le tecniche di ricerca e le attività impiegate nel percorso in ambito educativo formale sono state: produzione soggettiva di immagine, riproduzione grafica della mappa della città,

⁹ In particolare, ci si riferisce a due diverse problematiche:

- la prima concernente il fatto che il percorso è stato proposto agli insegnanti a metà anno scolastico e quindi in ritardo rispetto alle loro esigenze curriculari;
- la seconda riferita invece al fatto che le insegnanti lavorassero sostanzialmente durante le mattine mentre gli educatori lavorassero al centro nei pomeriggi. Ecco quindi che non è stato possibile far conciliare caratteristiche strutturali diverse dei due enti.

brainstorming, utilizzo di nuove tecnologie multimediali, rielaborazione digitale delle immagini, questionari semi-strutturati (per studenti e per docenti).

Nella terza ed ultima fase (giugno – dicembre 2012) si è cercato di organizzare il materiale raccolto nei mesi precedenti al fine di formularne delle considerazioni pedagogicamente orientate e stilare poi il presente elaborato.

5.4 L'analisi dei dati e la valutazione della ricerca

5.4.1. Le tecniche di analisi

Nel progetto sono state adottate diverse tipologie di analisi dati proprio perché molteplici sono state le tecniche utilizzate.

Per quanto riguarda l'analisi dei dati quantitativi della ricerca, emersi dal questionario semi-strutturato, si è optato per svolgere una percentuale semplice, seguita da rappresentazioni grafiche quali i grafici a torta. Per gli obiettivi proposti dallo studio risultava però interessante scindere questi dati e svolgere un'ulteriore analisi comparativa tra le risposte fornite dagli alunni e dalle alunne di origine o famiglia immigrata e quelli invece degli studenti e delle studentesse autoctoni. Prevedendo quindi di svolgere una comparazione riguardante una medesima tematica svolta su più soggetti nel medesimo periodo si è attuata una comparazione sincronica, coadiuvata anche in questo caso da una rappresentazione grafica: lo stereogramma.

Per quanto riguarda l'analisi dei risultati qualitativi, ovvero la gran parte di quelli raccolti nel presente lavoro, si è privilegiato un approccio ermeneutico. L'analisi ermeneutica è infatti una tecnica di analisi applicabile a dati testuali provenienti da interviste, resoconti di osservazioni, ecc. (Trinchero, 2002, p. 370).

Questa tipologia di interpretazione richiede di svolgere diverse operazioni concettuali, tra le quali si possono ricordare:

- sistematica messa in atto da parte di chi interpreta di un continuo processo di ridefinizione di significato tra le parti e il tutto;
- la definizione di un punto di equilibrio nell'interpretazione del significato, la quale finisce quando si raggiunge una condizione di unità di interpretazione, priva di contraddizioni logiche interne;
- una comparazione tra il significato attribuito alle singole affermazioni e il significato globale delle affermazioni che tenga conto anche delle relazioni di tale significato con altre informazioni sui soggetti derivanti da fonti diverse (es.: informatori qualificati, modi di apparire, dati sui contesti familiari di origine, ecc.);
- l'interpretazione di affermazioni legata al quadro di riferimento loro proprio, controllando l'aderenza delle proprie interpretazioni a quanto esplicitamente affermato dall'intervistato (le sue dichiarazioni manifeste) o quanto esplicitamente osservato sul campo, cercando di capire quale significato hanno queste affermazioni e questi comportamenti per il mondo di vita dei soggetti;
- la consapevolezza della necessità di una conoscenza approfondita del tema oggetto di indagine, che deve consentire al ricercatore di cogliere ogni possibile sfumatura di significato;
- la consapevolezza che l'operazione di interpretazione di quanto emerso da un'intervista, da una sessione di osservazione o dall'analisi di documenti non è libera dai presupposti o dal background teorico di partenza di chi interpreta e dal quadro teorico che guida la ricerca, per cui risulta necessario accostarsi all'interpretazione di un'intervista con un quadro teorico di riferimento preciso;
- la consapevolezza che ogni interpretazione implica innovazione e creatività, genera una conoscenza che va oltre ciò che è immediatamente dato e crea

nuove differenziazioni e interrelazioni nel testo, estendendone e ridefinendone il significato immediato (ivi, pp. 370-374).



Direttamente collegata all'analisi dei dati emersi dalle diverse tecniche di indagine utilizzate, vi è la valutazione complessiva della ricerca stessa.

5.4.2. *La valutazione e la meta-valutazione della ricerca*

Per poter cogliere la valenza dei dati ricavati dalla ricerca si è deciso di affidarsi ad una triangolazione degli stessi. Nel caso specifico, questa triangolazione si riferisce ai metodi utilizzati (Trincherò, 2004) e verrà svolta al termine di ogni approfondimento riguardante le due domande guida con l'intento di capire se i dati emersi dalle tecniche utilizzate sono stati efficaci per rispondere alle domande guida che devono approfondire.

Si è ritenuto inoltre necessario effettuare una meta-valutazione del processo di ricerca utilizzando come modello di riferimento la seguente tabella riassuntiva (Trincherò, 2002, p. 419).

5.4 L'analisi dei dati e la valutazione della ricerca

Fase	Metafora
Rilevazione situazione iniziale	Dove siamo
Analisi dei bisogni	Dove bisognerebbe andare?
Analisi delle risorse	Di cosa disponiamo?
Definizione della situazione attesa	Dove vogliamo andare?
Definizione delle strategie di intervento formativo	Come ci andiamo? 
Messa in atto dell'intervento formativo	Andiamo!
Descrizione e analisi dei processi:	Stiamo andando in direzione...e ci muoviamo alla velocità di..., le uniche difficoltà sembrano essere...
Rilevazione della situazione esito dell'intervento formativo	Dovremmo essere arrivati. Dove siamo?
Confronto delle discrepanze tra situazione attesa e osservata	Non siamo dove volevamo arrivare!
Interpretazione delle discrepanze	Ecco dove abbiamo sbagliato! Avremmo dovuto...
Decisione conseguente al confronto	Andiamo di là! 
Meta-valutazione	Come avremmo potuto capire subito che stavamo sbagliando?

Tab. 1: Analisi, valutazione e meta valutazione della ricerca: una possibile traccia

Infine, per cercare di analizzare da diversi punti di vista il processo di ricerca, le sue potenzialità, così come le sue criticità, si è pensato di adottare una tecnica specifica di analisi, la *S.W.O.T.* (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*).

5.4 L'analisi dei dati e la valutazione della ricerca

6

I nuovi media visti dai ragazzi: i risultati della ricerca
in ambito formale

6.1 La prima domanda guida

Prima di esporre i dati riguardanti l'approfondimento della prima domanda guida, sembra opportuno riassumere le tecniche di indagine utilizzate per raggiungere gli obiettivi prefissati per analizzare le domande stesse, oltre che i contesti e i soggetti coinvolti dalla ricerca.

DOMANDE-GUIDA	OBIETTIVI	TECNICHE DI INDAGINE	SOGGETTI COINVOLTI	CONTESTI DI RICERCA
1. Come vengono considerati e utilizzati i nuovi media dai ragazzi e dalle ragazze di origine immigrata? I nuovi media sono un'opportunità di ulteriore socialità o sottraggono tempo e spazio alle relazioni sociali? Consentono o non consentono una gestione più efficace della conoscenza e delle relazioni interpersonali?	- comprendere se le rappresentazioni, le appropriazioni e soprattutto gli usi dei nuovi media da parte degli specifici ragazzi e ragazze figli di genitori immigrati coinvolti nel progetto possono influenzare il loro processo di socializzazione.	- <i>Literature review</i> ; -questionario semi-strutturato; -focus group; -osservazione partecipante; -intervista sociologica con foto-stimolo; -produzione soggettiva di immagini.	-Studenti e studentesse frequentanti la classe prima della scuola <i>A. Manzoni</i> , <i>P. Valussi</i> , <i>E.F. Bellavitis</i> (dagli undici ai quattordici anni); -ragazzi e ragazze frequentanti il centro di aggregazione <i>Punto Incontro Giovani</i> (dagli undici ai ventidue anni).	-Panoramica internazionale relativa alla <i>literature review</i> ; -tre scuole secondarie di I grado di Udine (<i>A. Manzoni</i> , <i>P. Valussi</i> , <i>E.F. Bellavitis</i>); -il centro di aggregazione <i>Punto di Incontro Giovani</i> di Udine.

Tab.1: Obiettivi e tecniche di indagine utilizzate per analizzare la prima domanda guida della ricerca

6.2 I questionari semi-strutturati

6.2.1 Presentazione e descrizione del questionario

A duecentoquindici alunni e alunne di tre diverse scuole di Udine è stato somministrato un questionario semi-strutturato (Appendice A.1) con l'obiettivo di coglierne la loro dieta mediale, dedicando un'attenzione particolare all'uso di Internet. Il questionario è stato somministrato all'interno dell'aula della classe coinvolta, tra l'aprile e il maggio 2010.

Questo strumento era composto da domande aperte, domande semi-aperte (multiple con la variante 'Altro') e chiuse (frequentemente chiuse dicotomiche, composte cioè da più variabili, ma anche categoriali non ordinate, la cui scelta era 'sì' o 'no'). Prima di procedere con la somministrazione di tale strumento agli allievi e alle allieve delle classi prescelte è stato ritenuto necessario sottoporlo al giudizio dei Dirigenti degli Istituti coinvolti e agli insegnanti di riferimento per tale attività. Solamente dopo aver ottenuto la loro approvazione il questionario è stato distribuito agli studenti.

Per procedere in maniera più efficace nella raccolta dati si è pensato di suddividere il questionario in diverse sezioni.

La sezione *A* era composta da una serie di dati anagrafici tali per cui l'anonimato veniva comunque rispettato e garantito. La sezione *B* prevedeva una serie di quesiti principali (quattro) dai quali poi si diramavano altre domande specifiche (in totale, ventitré) formulati con l'intento di comprendere la dieta mediale dei ragazzi e della ragazze coinvolte. La sezione *C*, l'ultima, era suddivisa in undici quesiti specifici sul media preferito. Verranno ora esposti i dati principali emersi da questo strumento di indagine.

6.2.2 Dati anagrafici: dati e analisi dei dati

Come base di partenza per cogliere l'utilizzo delle nuove tecnologie da parte dei ragazzi e ragazze figli di genitori immigrati, si è ritenuto opportuno prevedere una prima sezione (A) nella quale veniva richiesto di compilare, in formato anonimo, alcuni dati anagrafici utili alla comprensione dell'origine degli intervistati e dei loro genitori.

Il primo dato che si è ritenuto meritasse un'attenzione particolare è la percentuale di studenti aventi origini non italiane: il 30,23% del totale (ovvero, sessantacinque su duecentoquindici studenti e studentesse totali: trenta ragazzi su centonove nella scuola *A. Manzoni*, ventitre su settantanove nella scuola *P. Valussi* e dodici su ventisette nella scuola *E.F. Bellavitis*).

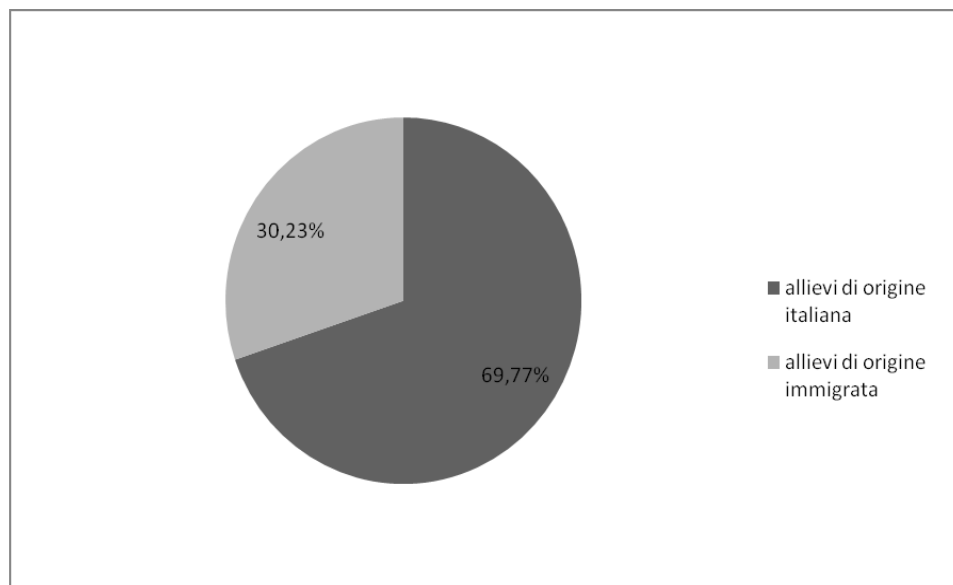


Grafico 1: Origine degli alunni coinvolti

Grazie ai medesimi questionari è stato inoltre possibile conoscere la percentuale dei ragazzi e delle ragazze di origine immigrata nati fuori dall'Italia e confrontarla con le percentuali di genitori nati in un Paese diverso.

6.2 I questionari semi-strutturati

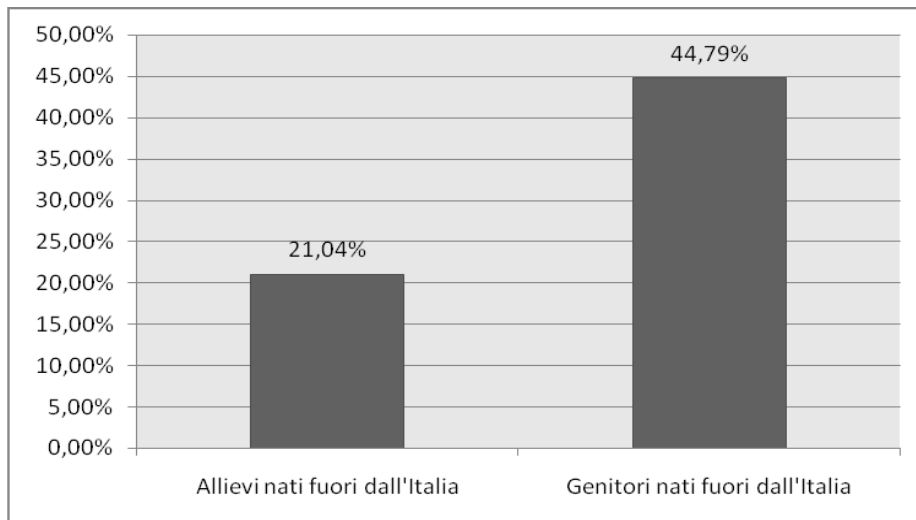


Grafico 2: Allievi e genitori nati fuori dall'Italia

Analizzando la specificazione dei luoghi di nascita degli studenti e delle studentesse nati al di fuori dei confini italiani, è stato possibile notare che i ragazzi e le ragazze coinvolte provenissero dalle seguenti aree geografiche:

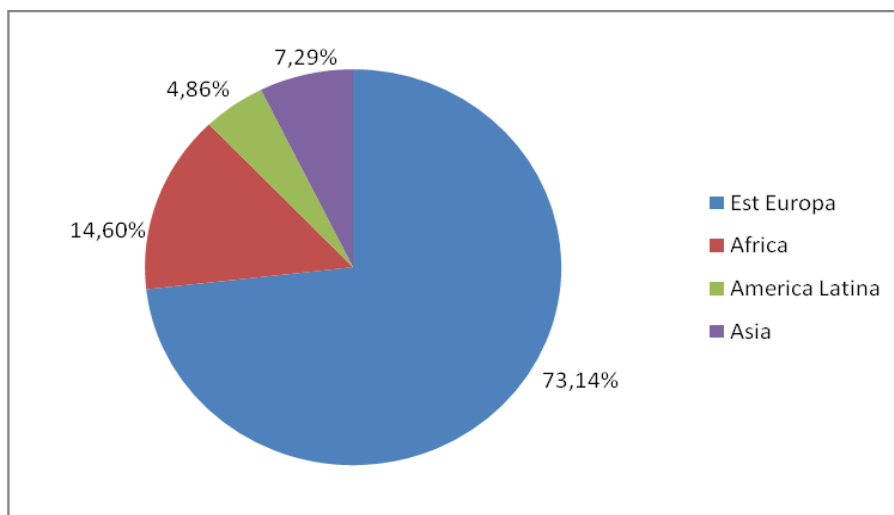


Grafico 3: Luogo di nascita degli allievi di origine immigrata (aree geografiche)¹

Per quanto riguarda invece i dati complessivi relativi ai luoghi di nascita degli allievi e dei genitori sia ‘stranieri’ che autoctoni i risultati sono stati i seguenti²:

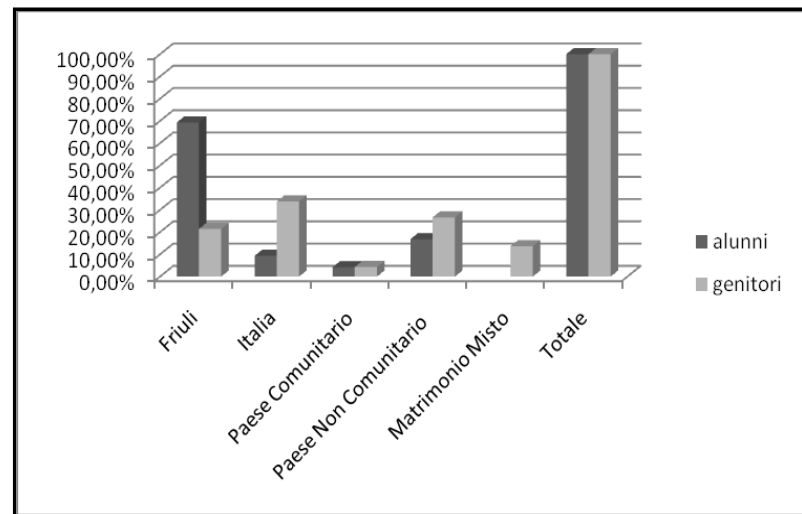


Grafico 4: Luogo di nascita degli allievi e dei genitori⁴

Analisi dei dati

Analizzando i dati ora riportati emerge chiaramente la differenza esistente tra il luogo di nascita dei genitori e quello degli alunni compresi nel campione considerato. Si nota infatti come il 69,62% dei ragazzi sia nato in Friuli contro il 21,42 dei genitori. Sommando coloro che sono nati in Italia, si nota che il 78,96%

¹ In questa tesi non risulta fondamentale analizzare il luogo specifico di nascita degli allievi e quindi si è deciso di procedere con la presentazione dei dati raggruppati per aree geografiche.

² Le percentuali sono di qualche centesimo in eccesso rispetto alla somma dei singoli valori in quanto non sono state comprese le risposte errate/mancante date nella compilazione del luogo di nascita degli allievi (uno) e del luogo di nascita dei genitori (cinque).

³ Luogo di nascita nell'ordine riportato nel grafico

-degli allievi: 69,62%; 9,34%; 4,2%; 16,82%;

-dei genitori: 21,42; 33,79%; 4,28%; 26,66%; 13,68%.

⁴ Di questi genitori si contano diciannove nazionalità, venti con l'Italia.

del totale degli/delle alunni/e è nato nella suddetta nazione (contro un 55,21% dei genitori).

I dati ora descritti indicano come molti dei giovani che vengono considerati non italiani sono nati in Italia. Sono infatti sessantacinque gli studenti considerati non italiani per conto delle origini dei loro genitori (cioè il 30,23%), quando in realtà solo quarantuno di essi sono nati al di fuori dei confini nazionali (cioè il 21,04%). Se poi si ipotizza che molti dei quarantuno intervistati sono arrivati in Italia da piccoli, la percentuale di seconde generazioni (pure, cioè nati in Italia, o parziali, ovvero arrivate in tenera età) è considerevole. Un'ulteriore annotazione va rivolta alla percentuale di genitori provenienti da regioni diverse dal Friuli: 25,70%, valore questo indicante un'alta mobilità all'interno del Paese stesso. I risultati sopra esposti, ci indicano inoltre che la maggior parte dei genitori e degli alunni di origine immigrata provenga dall'Est Europa (seguiti da coloro i quali hanno origine africana), esattamente come emerso nelle indagini svolte a livello comunale nel 2010.

Un'ultima considerazione riguarda il numero delle nazioni dalle quali provengono i genitori degli studenti e delle studentesse coinvolti: diciannove (con l'Italia venti). Ciò conferma l'estrema eterogeneità dei processi migratori in FVG (e in generale in Italia), come peraltro già evidenziato dalle percentuali di presenze straniere riscontrate nei dati raccolti dall'Istituto di Statistiche della Regione (2010, 2012).

6.2.3 Uso e rappresentazione dei nuovi media: dati e analisi dei dati

La seconda (B) e la terza sezione (C) del questionario avevano l'intento di cogliere la dieta mediale degli studenti coinvolti. Vista la molteplicità di *item* previsti in questa sezione, si è pensato di utilizzare un'unica figura statistica, uno stereogramma, che permettesse di comprenderne simultaneamente i dati più significativi, oltre che rendere fin da subito visibile l'ottica comparativa tra la dieta mediale di coloro che hanno origine non italiana e degli autoctoni.

In questa sezione sono stati raccolti diversi quesiti inerenti Internet. Tale decisione è stata presa per poter confrontare i dati con risultati di ricerche simili (d'Haenens, Koeman, Sayes, 2007; Elias, Lemish, 2009) che avevano indagato proprio tale uso. Nello specifico gli *item* che sono stati considerati maggiormente rilevanti per comprendere tale utilizzo sono stati:

- media preferito;
- uso di Internet giornaliero;
- tempo speso quotidianamente in Internet;
- luogo nel quale Internet viene utilizzato;
- attività preferita in Internet;
- funzione di Internet.

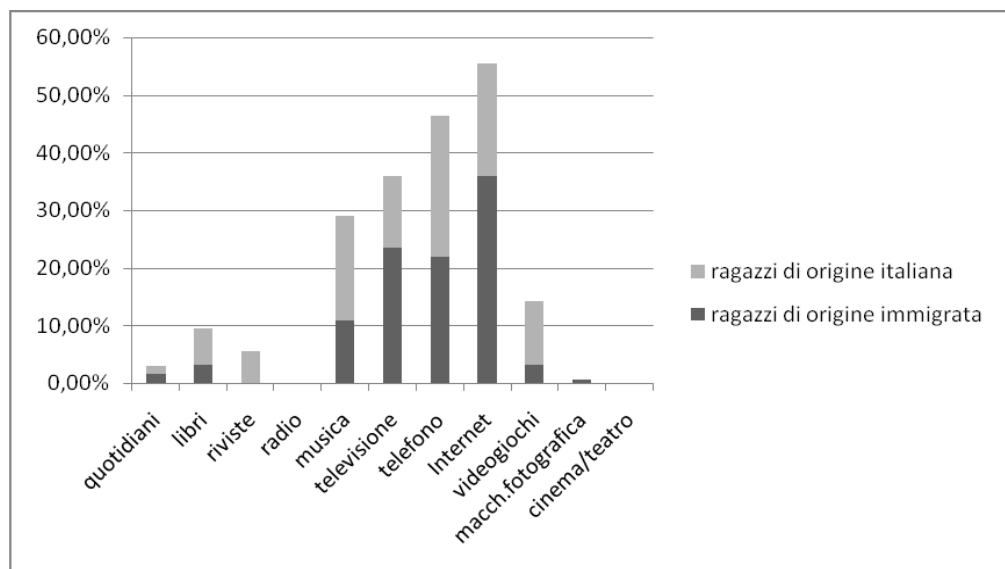


Grafico 5: Media preferito dagli alunni italiani e dai ragazzi di origine immigrata

⁵ Nel dettaglio, seguendo l'ordine dei media presenti sul grafico:

-ragazzi di origine immigrata: 1,56%; 3,12%; 0%; 0%; 10,93%; 23,43%; 21,87%; 35,93%; 3,12%; 0,69%; 0%.

-ragazzi di origine italiana: 1,39%; 6,29%; 5,59%; 0%; 18,18%; 12,58%; 24,47%; 19,58%; 11,18%; 0%; 0%.

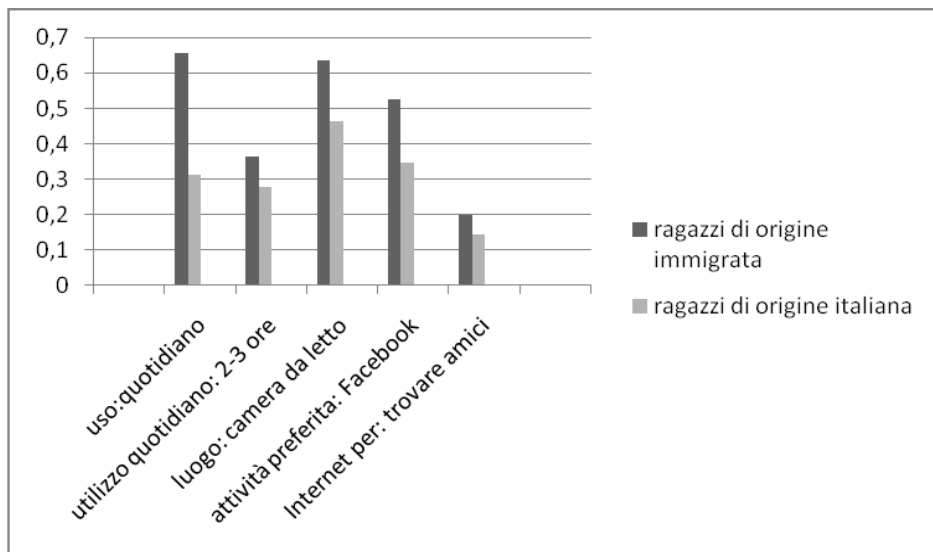


Grafico 6: Uso di Internet da parte degli alunni italiani e dei ragazzi di origine immigrata

Analisi dei dati

Come si può vedere, il 35,93% dei ragazzi di origine immigrata predilige Internet tra i vari media proposti, contro il 19,58% degli studenti di origine italiana. Inoltre, il 65% degli alunni e delle alunne coinvolti dichiara di utilizzare Internet ogni giorno, contro il 31,33% dei coetanei autoctoni⁷. Anche nel caso specifico delle ore trascorse in Internet ogni giorno si può notare come il dato espresso dagli alunni figli di genitori immigrati sia superiore (36,66% contro 27,65%)⁸, così come per coloro che utilizzano in camera da letto questa tecnologia (63,63% rispetto a 46,42%). Inoltre, un dato che si è ritenuto rilevante da riportare è il valore di coloro che indicano come attività preferita ‘Facebook’ (52,38% per i ragazzi e le ragazze

⁶ Nello specifico, seguendo l’ordine del grafico:

- ragazzi di origine immigrata: 65,67%; 36,36%; 63,63%; 52,38%; 20,00%

- ragazzi di origine italiana: 31,33%; 27,65%; 46,42%; 34,61%; 14,38%.

⁷ Le opzioni erano: mai, quasi mai, raramente, più volte al mese, più volte a settimana, tutti i giorni.

⁸ Le alternative erano: meno di un’ora al giorno, tra un’ora e due ore al giorno, tra le due e le tre ore al giorno, tra le tre alle quattro ore al giorno, più di quattro ore al giorno. L’opzione “due-tre ore al giorno” è stata inserita nel grafico perché la più frequente delle altre.

di origine non italiana rispetto al 34,61% degli autoctoni⁹) perché collegato con l'ultimo parametro considerato: la funzione data a Internet¹⁰. Il 20% dei figli di migranti ha giudicato questa tecnologia come adatta a creare nuovi amici e mantenere i legami con i vecchi (rispetto al 14,28% dei figli di genitori italiani).

Questi dati danno adito a diverse considerazioni.

La prima riguarda il media preferito. I dati cumulativi rappresentano la sintesi di quanto raccolto individualmente nelle tre scuole e indicano come Internet e telefono siano i media preferiti dal campione di studenti/esse analizzato, seguiti dalla televisione e dalla musica (entrambe al 15,94%). Quest'ultima è stata scelta soprattutto nella scuola *P. Valussi*, in cui vi sono alcune classi (tra le quali una di quelle prese in esame) specifiche per la preparazione al conservatorio. Questa precisazione può far riflettere in merito all'importanza di considerare attentamente il contesto scolastico in cui si opera; ogni Istituto, ogni scuola, ogni classe ha infatti una propria specificità da non sottovalutare.

I risultati dimostrano inoltre come sia maggiore la percentuale di ragazzi e ragazze di origine immigrata che preferiscono Internet rispetto agli autoctoni (37,09% rispetto al 19,31%) e ciò potrebbe andare ad allinearsi ai dati emersi da ricerche internazionali (d'Haenens, Koeman, Sayes 2007; Elias, Lemish, 2009).

Una seconda riflessione riguarda l'utilizzo di Internet. Come si può vedere dai grafici, gli adolescenti di origine immigrata utilizzano Internet con una frequenza maggiore (in questo caso più che doppia, 65,07% contro il 31,33%) rispetto ai coetanei autoctoni. Questo valore è sicuramente più alto di quanto ci si aspettasse¹¹. Un elemento che forse potrebbe essere d'aiuto nella comprensione di tale risultato

⁹ In questo caso la risposta era libera.

¹⁰ Gli intervistati potevano scegliere tale le seguenti funzioni: studio, ricerca informazioni, espressione di sé, divertimento, comunicazione, autonomia, riflessione, svago-passatempo, libertà, possibilità di creare nuovi amici, stare al passo con i tempi. Queste funzioni rappresentano un insieme di possibilità tratte da diverse fonti: Rivoltella, 2006; Elias e Lemish, 2009; Morcellini, 2008.

¹¹ Ciò può dipendere dal fatto che, come emerso nei focus group una parte degli studenti e delle studentesse coinvolti avesse la possibilità di usare Internet direttamente nel loro cellulare.

riguarda la significatività di Internet per i genitori dei ragazzi coinvolti: se, in linee generali, nel caso di un nucleo familiare di origine italiana, Internet serve per tenersi informati, per comunicare, per svagarsi, per acquistare, ecc; per una famiglia immigrata Internet rappresenta la possibilità di rimanere in contatto in maniera economica, rapida, efficace con i parenti rimasti nel Paese natio. Proprio in virtù di questa capacità comunicativa e relazionale (valevole sicuramente anche per gli autoctoni, ma non in maniera così decisiva), la Rete assume una rilevanza fondamentale per la vita di queste persone, definite da Dana Diminescu (2008) come *connected migrants*. Si può pensare quindi che il vedere gli adulti di riferimento utilizzare Internet in maniera quotidiana per tenersi in contatto con genitori, fratelli, sorelle, nipoti, ecc., possa influenzare anche l'idea, l'uso, oltre che il significato attribuito a Internet dai figli di queste persone, ovvero i giovani con i quali si è deciso di lavorare. Valori così alti sono inoltre coerenti con le analisi svolte in materia dalla stessa Diminescu, ma anche da altri studi citati nel quadro teorico della presente ricerca (es.: Buckingham, de Block, 2007; Elias, Lemish, 2009; Premazzi, 2010).

Direttamente collegato alla frequenza di utilizzo di Internet vi è il luogo nel quale esso viene maggiormente usato. Dai risultati indicati nel grafico n. 6 potrebbe venir supportata l'esistenza di una cosiddetta '*bedroom culture*' (Livingstone, 2002; 2007), in quanto nei valori generali spicca un 54% per questa opzione, valevole per il 46,42% degli italiani e addirittura per il 63,63% dei figli di genitori immigrati. In realtà, da quanto emerso anche nella discussione avuta durante i *focus group*, questa domanda era stata intesa come possibilità di scegliere in quale luogo della casa usassero più Internet e non dove lo usassero in senso assoluto quindi questo riscontro non implica che essi non lo utilizzino al di fuori di tale luogo, anzi. Come verrà esplicitato in seguito, grazie alla connessione presente nei loro cellulari, i ragazzi e le ragazze di oggi possono utilizzare Internet in ogni luogo, in ogni momento della giornata.

Una quarta considerazione riguarda invece il tempo trascorso quotidianamente in Internet. Dai dati ritrovati emerge che il 36,36% degli studenti di origine immigrata dichiara di passarvi dalle due alle tre ore al giorno. Tale valore potrebbe essere assimilato a quello ritrovato da Elias e Lemish (2009, p. 538) in cui emerge che i giovani immigrati utilizzano la Rete con una media di due ore al giorno.

6.3 I focus group

In precedenza sono stati forniti alcuni riferimenti riguardanti la tecnica del *questioning route focus group* utilizzato in questa ricerca. Verranno ora forniti particolari più dettagliati e, in seguito, verranno analizzati e interpretati i risultati ottenuti.

6.3.1 Presentazione e descrizione dei focus group

I due *focus group* sono stati realizzati con gli studenti e le studentesse di due classi di due diverse scuole (rispettivamente la scuola ‘A. Manzoni’ e la scuola ‘P. Valussi’ di Udine), per un totale di trentatré alunni. Lo scopo di questa tecnica di indagine era quello di approfondire i risultati emersi dal questionario effettuato in precedenza, in merito all’utilizzo dei *new media*.

I *focus group* sono stati effettuati all’interno dell’aula della classe coinvolta (sistemando gli studenti e le studentesse in cerchio) tra maggio e giugno 2010. Molte delle tradizionali figure che vengono coinvolte nello svolgimento del *focus group* (committente, ricercatore, moderatore) sono state in realtà rappresentate da un’unica persona, la sottoscritta, che era in realtà al tempo stesso committente e ricercatrice perché nutriva un interesse personale nel preparare ed effettuare il *focus group*, utile ai fini del proprio progetto di dottorato; ha assunto inoltre il ruolo di moderatore perché riteneva necessario gestire personalmente l’effettuazione della

conversazione di gruppo. Il ruolo di assistente moderatore è stato invece effettuato dall'insegnante di classe la quale ha assunto la funzione di osservatrice esterna, in particolare nella gestione dei comportamenti degli alunni. Vi erano poi i partecipanti, veri protagonisti del *focus group*.

Originariamente si prevedeva di svolgere sessioni di circa venti-trenta minuti; in realtà, in una delle due classi coinvolte, la discussione si è protratta arrivando a durare circa quaranta minuti.

Per svolgere il *focus group* sono stati utilizzati diversi materiali/tecniche:

- osservazione/annotazione libera 'carta-matita' delle risposte;
- osservazione/annotazione semi-strutturata consistente in una griglia riassuntiva avente lo scopo di facilitare l'annotazione di quanto detto dai partecipanti.

Anche in questo caso si è deciso di procedere per gradi, focalizzando l'attenzione su un tema per volta tra i vari che si voleva indagare:

- media preferito;
- attività preferita in Internet;
- utilizzo dei videogiochi (attività prescelta da alcuni ragazzi nei questionari e forse poco considerata in tale strumenti di indagine);
- utilizzo del telefono cellulare (media preferito dagli autoctoni e al secondo posto tra le preferenze dei ragazzi e ragazze di origine immigrata').

Queste tematiche sono state sviluppate seguendo il procedimento classico per svolgere un focus group: domanda di apertura, domanda introduttiva, domanda di transizione, domanda chiave, domanda finale. Nell'Appendice A.2 si può ritrovare la traccia delle domande seguita per effettuare la discussione di gruppo.

6.3.2 Analisi e interpretazione delle risposte fornite dal primo gruppo

1^a DOMANDA: Media preferito

Se si confrontano le risposte date dai ragazzi coinvolti nel *focus group* (dieci alunni preferiscono il telefono cellulare, otto prediligono Internet) con quelle emerse nel questionario (sette avevano scelto il cellulare, dieci Internet) i dati sembrano essersi capovolti, anche se non vi è una differenza riguardevole tra le due opzioni. Si può ipotizzare che questa inversione sia stata causata dalla dichiarazione pubblica del media preferito, fatto che può aver influenzato le risposte degli amici più cari. Un appunto che si vuole fare sull'uso del cellulare riguarda il fatto che sia nei questionari che nel *focus group*, gli studenti avessero dichiarato di utilizzarlo: «ovunque», «dove mi capita», «a casa e fuori», «dove mi capita». Riguardo alla preferenza dell'utilizzo del telefono cellulare si potrebbero richiamare alla mente gli studi di Caronia, Caron, Castells (2007, trad. it. 2010, capitoli 4-8), Castells, Fernandez-Ardèvol, Linchuan-Qui, Sey (2007, pp. 127-178) e Rivoltella (2006, pp. 239-242) in merito all'importanza di tale strumento per i ragazzi e le ragazze di oggi proprio in virtù della sua "portabilità".

Un'ultima nota va riportata in merito alla nazionalità degli studenti e studentesse preferenti Internet: sette di essi hanno origine non italiana. Questo risultato potrebbe essere interessante da confrontare con i dati emersi da studi che dimostrano che i ragazzi e le ragazze provenienti da famiglia immigrata utilizzano la Rete alla stessa stregua, o in misura maggiore, rispetto ai loro coetanei autoctoni (Elias e Lemish, 2009, p. 538).

2^a DOMANDA: attività preferita della Rete

In questo caso, i dati non sono facilmente confrontabili rispetto a quelli del questionario, perché in quest'ultimo veniva richiesto solo a coloro che sceglievano Internet come media preferito di specificare l'attività in esso più amata. Durante il

focus group invece la stessa domanda è stata posta a tutti i partecipanti. Inoltre, come poc'anzi esplicitato, mentre i questionari sono stati compilati in silenzio, l'intervista di gruppo dava la possibilità di sentire le risposte dell'amico e quindi non si esclude che ci sia stata un'influenza in tal senso. Infatti, come attività preferita di Internet, oltre ai *social network* (quattro preferenze), sono stati sovente scelti i videogiochi (cinque scelte, dato questo non così frequente nei questionari) e il più delle volte da ragazzi seduti vicini tra loro. Tuttavia, nel proseguo dell'intervista questo utilizzo sembra essere stato confermato dagli interessati in quanto hanno specificato il nome dei videogiochi oltre che le ore di utilizzo.

3^a DOMANDA: utilizzo dei videogiochi

Tutti gli alunni e le alunne coinvolti dichiarano di aver giocato almeno una volta con i videogiochi. Sono state riscontrate alcune differenze di genere nella tipologia di giochi («assassini»- «gioco da *baby sitter*») che però non sono risultate così nette (studentessa: «gioco anche con i giochi di macchine»; alunna: «giochi sia da maschi che da femmine»; studente: «i giochi da vestire le ragazze, mettere il costume da bagno, poi provi a toglierlo»). Una considerazione si ritiene vada fatta anche riguardo al genere di coloro che come attività preferita su Internet scelgono i videogiochi: spicca infatti la preferenza da parte degli studenti. Ciò andrebbe a confermare le tesi di Valkenburg, Buijzen (2003, p. 15), Heim et al. (2007, p. 429) e D'Haenens, Koeman, Saeys (2007, p. 289), le quali indicano i ragazzi come maggiormente propensi ad utilizzare i videogiochi. Riguardo al tempo passato con questi intrattenimenti elettronici (tralasciando due eccezioni: sei-sette ore; cinque-sei ore), si registra una media di circa una-due ore al giorno. Un dato che invece potrebbe stupire riguarda il giocare frequentemente con persone sconosciute. E ciò merita una breve parentesi. Nell'utilizzo delle nuove tecnologie, si possono nascondere anche diversi rischi e pericoli per gli utenti. Uno di questi riguarda proprio la possibilità di intraprendere relazioni con persone (adulte) sconosciute.

Negli ultimi anni si sono svolte ricerche riguardanti tali tematiche (Rivoltella, 2006b; Livingstone, 2011) come anche si è dato avviato a progetti a livello locale (progetto *Sicuri in Rete* svolto dall'Istituto Comprensivo di *Via Petrarca* di Udine in collaborazione con la Polizia Postale e l'Ufficio Progetti Educativi del Comune di Udine, 2010; progetto *Sicurezza On-Line*, proposto da Scuola Lab, 2007 nell'Istituto Comprensivo *A. Manzoni* di Brembate, BG), o a livello nazionale (progetto *Non perdere la bussola* promosso dal Ministero degli Esteri italiano in collaborazione con la Polizia delle Comunicazioni, 2011; progetto *La scuola ricomincia navigando* ideato da Polizia Postale e delle Comunicazioni, Unicef e *Apprendere in Rete*, Partners In Learning di Microsoft) con l'intento di fornire le informazioni ai giovani coinvolti in merito ai pericoli potenzialmente presenti in Rete.

Questi interventi sono assolutamente necessari e la loro efficacia potrebbe aumentare se venissero inseriti in percorsi educativi integrati tra scuola ed extra-scuola, nei quali provare a guidare i ragazzi e le ragazze ad un uso informato dei *new media*. Un processo di insegnamento-apprendimento che miri ad offrire ai giovani le competenze per utilizzare in maniera consapevole i nuovi media, non dovrebbe prendere in considerazione solo gli aspetti 'pericolosi' ma anche le potenzialità insite in questi strumenti, in un cammino completo e responsabile di *media literacy*.

4ª DOMANDA: uso del telefono cellulare

Sedici ragazzi su diciotto possiedono un proprio telefono cellulare e anche i due che ne sono sprovvisti lo desidererebbero. L'attività per la quale gli alunni usano questo mezzo di comunicazione è la possibilità di mandare messaggi (dodici su sedici) (coerentemente con quanto emerso nel testo scritto da Caronia, Caron, 2007, trad. it. 2010, Castells, Fernandez-Ardèvol, Linchuan-Qui, Sey, 2007 nel quale emerge come la comunicazione via *sms* sia molto utilizzata dagli adolescenti). Una

caratteristica che contraddistingue e permette di favorire l'utilizzo del telefono cellulare rispetto al telefono fisso consiste nella portabilità del medesimo: «perché te lo porti ovunque», «perché te lo porti con te», «perché lo porti dove vuoi». Si può inoltre sottolineare come Internet e cellulare siano tecnologie strettamente interrelate. In questo *focus group*, ma soprattutto nelle successive fasi di ricerca, è emerso che il cellulare diventa uno strumento indispensabile per la vita dei giovani d'oggi nel momento in cui ha la connessione ad Internet. Ecco quindi che in unico apparecchio tecnologico essi possono portarsi il 'loro mondo' sempre appresso. Queste due tecnologie meriterebbero quindi essere analizzate insieme.

Ulteriori annotazioni riguardanti l'interazione in classe

Considerando che la presente ricerca tendeva a prestare attenzione anche alle dinamiche relazionali tra giovani di origini diverse, si è ritenuto utile riportare alcune annotazioni aggiuntive riguardanti le interazioni avvenute all'interno della classe nella quale si è svolto il *focus group*.

Nel momento in cui è stato chiesto agli studenti e alle studentesse di disporsi in cerchio, in modo quasi del tutto autonomo si sono formati i seguenti raggruppamenti:

- a) le ragazze si sono sedute tutte vicine, eccezion fatta per una studentessa che si è posizionata accanto alla sottoscritta. Dai commenti sentiti prima, durante e dopo l'attività si presume che questa ragazza non sia stata completamente accettata né dal gruppo delle ragazze né da quello dei ragazzi;
- b) i maschi si sono posizionati tutti vicini, a parte uno, italiano, il quale, probabilmente per disposizioni precedenti (ordine dei banchi) è rimasto più o meno dove si trovava. Tra i maschi, si può notare inoltre, come i ragazzi di origine immigrata si sono posizionati uno accanto all'altro. Nonostante questa disposizione, si è comunque registrato un elevato grado di

interazione tra alunni italiani e non, tanto da creare un costante scambio di battute e commenti. Già durante la somministrazione dei questionari si era annotata questa vivacità, collegata anche ad una situazione in cui si percepiva la costituzione di una classe molto eterogenea al suo interno e, allo stesso tempo, unita. Per il breve tempo di permanenza in tale classe, non si sono mai sentite frasi pregiudiziali, commenti a sfondo razzista, e tanto meno si sono viste particolari discriminazioni. Ciò non si è registrato nemmeno nei momenti di attività libera (come la ricreazione), in cui si ripetevano gli stessi comportamenti espressi in classe.

Rileggendo le risposte fornite dagli studenti durante i *focus group*, l'attenzione si è soffermata su un momento di colloquio libero, generato ma sovrapposto alle domande richieste dalla sottoscritta. Quando uno studente ha affermato di utilizzare i videogiochi con il cugino in Kosovo, un'allieva, incuriosita, ha chiesto: «tuo cugino è lì? Tu vieni da lì? Dov'è il Kosovo?» Lasciando per un attimo da parte la non precisa localizzazione geografica di tale Paese da parte dell'allieva, un aspetto che varrebbe la pena sottolineare potrebbe essere il fatto che questa ragazza ha parlato, ha giocato, ha vissuto i momenti scolastici vicino a questo amico, senza conoscerne l'esatta provenienza. Questa informazione per lei non era fondamentale. E probabilmente non dovrebbe esserlo nemmeno per gli educatori che passano del tempo quotidianamente con le nuove generazioni. Il voler necessariamente distinguere, anche in contesti educativi, tra 'italiani' e 'non italiani', il voler dar loro una denominazione precisa tra le tante proposte, quali ad esempio 'seconde generazioni', 'giovani di origine immigrata', 'studenti di gruppi etnici minoritari' (Queirolo Palmas, 2009, p. 17), o ancora, 'generazione 1,5', 'i quasi adatti', 'ragazzi camaleonte' (Favaro, Papa, 2009, pp. 14 e 50), potrebbe infatti risultare riduttivo e fuorviante. L'utilizzare una di queste denominazioni potrebbe rappresentare il primo passo verso un processo di *labelling*, il quale, se

enfaticizzato, potrebbe generare i presupposti di quello che Sayad ha definito «stigma sociale» (Sayad, 2002, p. 339). Per evitare ciò sarebbe opportuno ricordare che: «non si scontrano e non si incontrano mai culture, ma *persone*» (Aime, 2007) delle quali sarebbe quindi opportuno «riconoscere l'eterogeneità dei percorsi e delle biografie» (Queirolo Palmas, 2009, p. 83), non solamente le loro origini. Nei contesti scolastici, ad esempio, l'inserimento di coloro i quali non hanno origini italiane dovrebbe infatti diventare l'«occasione per ripensare la didattica e il fare scuola quotidiano con allievi tutti uguali, ma tutti diversi» (Fravega, Queirolo Palmas, 2003, p. 31); non dovrebbe essere quindi un avvenimento, un evento da organizzare un paio di volte l'anno, in modo 'esotico' per poter dire di aver 'fatto intercultura'; dovrebbe divenire invece una pratica quotidiana, ordinaria, parte costante del modo in cui si concepisce il fare e l'essere educatori.

L'assumere questa prospettiva significherebbe allontanare uno dei tanti *clichè* del multiculturalismo: il considerare cioè «le culture come un qualcosa di definito che si concretizzerebbe in individui che ne diverrebbero così rappresentanti o portatori» (Zoletto, 2002, p. 8). In realtà, ogni singola persona attraversa i tratti culturali dal suo proprio punto di vista, con la sua situazione individuale, familiare e sociale. Ritenere quindi che ogni soggetto sia un mandatario sovradeterminato di una cultura, omologabile a tutti gli altri della stessa, significherebbe non considerarne la dimensione umana-sociale-relazionale, dimenticandosi quindi della *persona* che essa è. Ecco quindi che la domanda posta dalla studentessa al suo compagno di classe con la quale si è aperta questa riflessione assume ora una valenza più esplicita. Dopo aver passato un anno insieme tra i banchi di scuola, la ragazza scopre il luogo di nascita di uno dei suoi compagni di classe e ne rimane stupita. Questo ritenere non fondamentale l'origine di quello che oramai era un suo amico, sembra indicare come la ragazza avesse voluto relazionarsi prima di tutto con la *persona* che le stava davanti e non solamente con la sua 'cultura'.

6.3.3 Analisi e interpretazione delle risposte fornite dal secondo gruppo

1^a DOMANDA: Media preferito

Se si confrontano le risposte date dai ragazzi e dalle ragazze coinvolti nel questionario (sei alunni hanno scelto la televisione, quattro il telefono cellulare, due Internet, due la musica, uno i videogiochi, uno i libri, uno non pervenuto) si può notare come le preferenze degli allievi si siano modificate. Il dato più evidente si registra nelle preferenze date a Internet: nel questionario due su diciassette, nel *focus group* si è passati a otto su quindici. Anche in questo caso, una nota va riportata in merito alla nazionalità degli otto ragazzi che hanno indicato Internet come media preferito: cinque di essi non hanno origine italiana.

2^a DOMANDA: attività preferita della Rete

Esattamente come per l'altro gruppo, i dati relativi a questa domanda non sono facilmente confrontabili rispetto a quelli del questionario, perché in quest'ultimo veniva richiesto solo a coloro che sceglievano Internet come media preferito di specificare l'attività in esso più amata. Durante il *focus group*, invece, la stessa domanda è stata posta a tutti i partecipanti. Nel caso specifico della classe della scuola *P. Valussi*, si può notare come non spicchi un'attività sulle altre (quattro per giocare, quattro per la musica, tre per la *chat*, due per le ricerche, uno per la posta elettronica) e questo può indicare come i giovani di oggi siano coinvolti dalle molteplici possibilità offerte dalla Rete. Un dato che non era emerso nei questionari è l'utilizzo di Internet per i videogiochi.

3^a DOMANDA: utilizzo dei videogiochi

Anche in questo gruppo tutti gli studenti hanno dichiarato di aver giocato almeno una volta con i videogiochi. La tipologia varia dai videogiochi su Internet, alla *Wii*, alla *play station*, al *Nintendo*, all'*x-box*. Non sono state riscontrate differenze

sostanziali “di genere” nella tipologia di giochi, in quanto solo due ragazze giocano con giochi ritenuti «da femmine» (danza, cucina), le rimanenti usano giochi «di violenza», «di intelligenza», «di avventura», o per «salvare il mondo». Un dato che invece differisce tra maschi e femmine è il tempo dedicato ai videogiochi: mediamente un’oretta al giorno per i ragazzi, un’ora a settimana per le ragazze (esattamente come avvenuto nella classe della scuola *A. Manzoni*). Ancora una volta si potrebbe trovare conferma delle tesi di Valkenburg, Buijzen, (2003, p. 15), Heim et al. (2007, p. 429) e D’Haenens, Koeman, Saeys (2007, p. 289), le quali indicano come siano i ragazzi a passare più tempo con i videogiochi (dalle tre alle quattro volte in più).

4ª DOMANDA (aggiuntiva): *multitasking*

Dai questionari precedentemente somministrati, nove ragazzi su diciassette hanno indicato di non utilizzare più media contemporaneamente. Questo valore, il più elevato in assoluto tra tutte le classi coinvolte, era parso dubbio, probabilmente generato da una non corretta comprensione del quesito specifico. In realtà, cinque studenti sui quindici presenti al *focus group* hanno riconfermato questa risposta facendo presupporre un effettivo non utilizzo contemporaneo di più media. Si potrebbe quindi affermare che in questa classe ci troviamo solo in parte di fronte a quella che anche Rivoltella (2006) ha definito «generazione *multitasking*» (Rivoltella, 2006a, pp. 20-21; pp. 239-242), perché tale definizione non risulta valida all’unanimità per tutti i partecipanti, come invece è successo nelle altre classi coinvolte dalla ricerca.

5ª DOMANDA: telefono cellulare

Dieci ragazzi su quindici possiedono un proprio telefono cellulare, il quale viene utilizzato soprattutto per mandare messaggi e per telefonare. Due dei partecipanti lo considerano ancora un mezzo necessario ai fini della sicurezza personale, per

risolvere eventuali emergenze, non soffermandosi quindi sui molteplici ‘servizi’ in esso presenti. A parte queste due eccezioni, il cellulare viene percepito come oggetto multifunzionale e per questo preferito al telefono fisso. Un elemento ulteriore che lo fa preferire a quest’ultimo riguarda la sua portabilità e il suo accesso a Internet.

Un’altra annotazione da riportare riguarda il fatto che cinque partecipanti abbiano dichiarato di non voler possedere un telefono cellulare, una posizione espressa peraltro in modo netto e deciso, motivato dalla risposta: «sto bene così». Sarebbe tuttavia interessante porre loro la stessa domanda a distanza di due-tre anni e vedere se l’opinione rimarrà invariata.

Ulteriori annotazioni riguardanti l’interazione in classe

Durante lo svolgimento del *focus group*, i partecipanti sono stati disposti in cerchio, guidati in tale disposizione dall’insegnante di classe. Non è stato quindi possibile osservare raggruppamenti spontanei, anche se si sono rilevate le seguenti annotazioni:

- c) non vi è stata una netta divisione tra le postazioni dei ragazzi e quelle delle ragazze;
- d) non vi è stata una netta divisione tra le postazioni degli autoctoni e quelle dei ragazzi e ragazze di origine immigrata.

Sia durante la somministrazione dei questionari che durante lo svolgimento dei *focus group* tutti i partecipanti hanno interagito positivamente tra loro. Gli studenti di origine non italiana sembravano infatti essere ben integrati all’interno di quel contesto scolastico. Per il breve tempo di permanenza in tale classe, non si sono mai sentiti commenti a sfondo razzista e tanto meno si sono viste particolari atteggiamenti/comportamenti discriminatori. Ciò non si è registrato nemmeno nei momenti di attività libera (come la ricreazione).

6.3.4 Discussione dei risultati emersi da entrambi i focus group

È stato ritenuto opportuno soffermarsi a riflettere in merito alle risposte fornite dalle due conversazioni di gruppo non solo per trarne delle considerazioni riassuntive utili alla prosecuzione della ricerca stessa ma anche per svolgere una sorta di triangolazione con i dati emersi nei questionari.

Il dato più rilevante che si vuole far risaltare in questa fase riguarda la frequenza di utilizzo di Internet da parte dei ragazzi e delle ragazze di origine non italiana. I questionari prima e i *focus group* poi hanno evidenziato la centralità di tale tecnologie per la vita del campione considerato.

Questo strumento viene adoperato con diverse finalità, non quindi circoscritto ad un'unica attività, e ciò potrebbe risultare importante ai fini degli obiettivi della ricerca stessa: potrebbe infatti offrire all'educatore o all'insegnante l'opportunità di scegliere tra le varie attività possibili quella più adatta per il gruppo di riferimento. Si pensa sia necessario sottolineare l'utilità di utilizzare due strumenti diversi per approfondire medesime questioni in quanto ognuno di essi apporta un contributo arricchente al raggiungimento dell'obiettivo finale, permettendo di esaminare la stessa problematica da diverse angolature. L'aver svolto un *focus group* di conferma dei dati dei questionari ha permesso non solo di corroborare i risultati precedentemente emersi, ma anche di sollevare questioni non prese in considerazione (es.: uso videogiochi) e, aspetto rilevante, di interagire più attivamente con gli alunni e le alunne coinvolti, cercando quindi di cogliere dalle loro parole, dai loro gesti, dai loro comportamenti anche alcune considerazioni preziose inerenti la loro interazione in classe.

7

I nuovi media visti dai ragazzi: i risultati della ricerca
in ambito non formale

7.1 L'osservazione partecipante

7.1.1 Modalità e tempi dell'osservazione

Presso il centro di aggregazione giovanile *Punto di Incontro Giovani* situato nel quartiere *Aurora* di Udine si è svolto un periodo di osservazione partecipante con l'obiettivo di cogliere se, come e perché i giovani presenti (e in particolar modo i figli di genitori immigrati) utilizzassero le nuove tecnologie, cercando di cogliere come questo utilizzo potesse influenzare i loro rapporti sociali.

Il centro prevedeva un'apertura pomeridiana (dal lunedì al venerdì) dalle ore 16 alle ore 18.45 e le osservazioni sono quasi sempre durate per tutto il lasso temporale. Prima di svolgere il periodo di osservazione sono state effettuate diverse riunioni con le responsabili del *Punto di Incontro Giovani* e della cooperativa che gestisce gli educatori del centro stesso. Questi incontri non avevano solamente l'obiettivo di ottenere una prima comprensione del contesto entro il quale si sarebbe svolta l'osservazione, ma anche di condividere con le responsabili interessate le finalità dell'osservazione stessa e della ricerca nella sua globalità.

Al seguito di questi colloqui, nei quali si sono aperte possibilità per collaborazioni future, si è deciso di cominciare l'osservazione, svolta nel mese di febbraio 2012 (per dodici pomeriggi). L'osservazione prescelta era 'partecipante' e quindi si prevedeva una condivisione delle attività, delle discussioni, dei momenti di svago, ecc. svolti nel centro. Nonostante ciò, si è ritenuto opportuno affiancare a tale tecnica di ricerca una griglia osservativa ([Appendice A.3](#)) compilata interamente al termine dell'osservazione, grazie ai dati raccolti in maniera molto schematica col classico metodo 'carta-matita', circoscritta agli elementi/accadimenti più significativi riguardanti ogni specifico pomeriggio. Questo promemoria veniva trascritto lontano dagli occhi dei ragazzi e delle ragazze presenti, ovvero nella sala degli educatori, e non durava per più di un minuto, in modo da non insospettire i giovani stessi. C'è da sottolineare, tuttavia, che ai frequentatori del centro la

sottoscritta era stata presentata (in modo informale) in veste di tirocinante e quindi l'attività di prendere appunti poteva essere compresa dai presenti.

Come esplicitato nel corso del capitolo precedente, i ragazzi e le ragazze del centro costituivano un gruppo molto eterogeneo, sia per età (dagli undici ai ventidue anni), sia per provenienza (oltre il 50% è di origine o ha genitori di origine non italiana), sia per situazione economica e familiare (diversi erano i giovani con situazioni difficili in famiglia).

7.1.2 Analisi e interpretazione dei risultati delle osservazioni svolte

Come è comprensibile, non sarebbe possibile esplicitare in tale sede le annotazioni relative ad oltre trenta ore di osservazione partecipante. Per tal motivo è stato deciso di riportare in questo capitolo solamente le considerazioni più significative ai fini della ricerca.

Uso dei nuovi media

Durante la permanenza al *Punto di Incontro Giovani* è stato possibile osservare la frequenza con la quale le nuove tecnologie sono state utilizzate dai ragazzi e dalle ragazze presenti: cellulare e Internet tra tutti.

Nelle dodici osservazioni effettuate si è notato che i 'canali' maggiormente utilizzati erano *Facebook* e *YouTube* (soli in due pomeriggi sono stati utilizzati anche altri siti con l'obiettivo di cercare lavoro). In particolare, si è notato una differenza 'di genere' nell'utilizzo di Internet:

-le ragazze usavano prevalentemente *Facebook*, il cui utilizzo veniva generalmente condiviso con un'amica. In questo *social network* esse inserivano le esperienze più importanti avvenute durante la loro giornata, commentavano quelle scritte dai loro 'amici', caricavano direttamente dal telefono cellulare le foto scattate con le amiche la sera precedente, ecc., in poche parole, condividevano i momenti più significativi della loro vita di adolescenti;

-i ragazzi passavano invece molto tempo sul canale *YouTube* (spesso in gruppo), pur non disdegnando di tanto in tanto di aggiornare il proprio profilo su *Facebook*. Durante il periodo di ricerca al centro è stato inoltre possibile osservare come Internet venisse utilizzato dagli educatori con esplicite finalità educative. Nello specifico Internet è stato utilizzato per risolvere problemi reali dei ragazzi (ricerca lavoro), per far conoscere le attività del centro ai giovani che non frequentano abitualmente il *Punto di Incontro Giovani* (grazie a *Facebook*), per trattare tematiche delicate specchio di un bisogno dei ragazzi (questioni amorose) o per aumentare la sintonia che li lega ai giovani stessi (ricerca spartiti musicali). Per quanto riguarda l'uso del telefono cellulare si può affermare come esso sia stato prevalentemente utilizzato per mandare *sms* e per controllare la propria pagina sui *social network*, ma anche per sentire musica e per scattare foto. In particolare:

- le ragazze lo usavano quasi sempre in coppia (o in gruppo) per leggere e commentare gli *sms*, per guardare le foto, ecc.;
- i ragazzi lo usavano frequentemente in modo individuale per mandare *sms*; quando lo utilizzavano in condivisione con altri era per ascoltare musica, vedere foto.

Da notare inoltre che i giovani che usavano questi recenti strumenti di comunicazione erano di origini diverse.

7.1 L'osservazione partecipante

Uso dei nuovi media per la promozione dell'interazione

Specificamente al periodo di osservazione svolto, si può affermare che i nuovi media sono sempre state strumenti utili per favorire l'interazione di ragazzi e ragazze di origini diverse. È possibile affermare ciò per due ragioni:

1) per alcuni episodi particolarmente significativi registrati durante l'osservazione, dei quali si portano le relative descrizioni:

DATI OSSERVAZIONE	BREVE DESCRIZIONE	CONSIDERAZIONI
V osservazione: Durata: 15.55- 18.50; N. ragazzi: molto variabile, tre ragazze e quindici ragazzi; N. educatori: due e una tirocinante	<i>«Sono da poco passate le 16.30 e mi accorgo che dalla sala prove arriva una musica particolare. Entro e vedo due ragazzi, di origine diversa, che tramite il loro cellulare ascoltavano e vedevano i video su YouTube delle loro canzoni preferite (hip hop), ripetendone le parole e i passi. Mi sono quindi fermata ad osservare i loro movimenti. Ho notato che si stavano anche filmando con il cellulare e, interagendo verbalmente con loro, ho capito che lo scopo era quello di caricare i video in Internet per farli poi vedere ai loro amici, anche a quelli rimasti nei Paesi d'origine. Parlando con loro è emersa la quotidianità di queste attività».</i>	Il cellulare e Internet vengono utilizzati come strumenti di condivisione quotidiana, in grado di valorizzare le affinità e i legami instaurati tra persone di origine diverse.
VI osservazione: Durata: 15.55- 18.50; N. ragazzi: variabile, dieci ragazze e dodici ragazzi (due di questi di un altro C.A.G. di Udine); N. educatori: due	<i>«Sono le 16.30 circa. Arriva una ragazza, mai vista prima, e si dirige verso la sala prove. È da sola e si siede in un angolo della sala. Mi avvicino, le sorrido, la saluto e lei ricambia. Sembra una ragazza molto timida e sembra stupita che io le rivolga la parola. Nella sala però c'è anche un altro ragazzo che sta suonando la batteria. Dopo un minuto che la ragazza è dentro la sala, il ragazzo le chiede: "Sei nigeriana"¹², "Sì", risponde lei. Il giovane</i>	In questo episodio si può notare come la differenza culturale venga riconosciuta e valorizzata attraverso la musica presente e condivisa tramite il telefono cellulare.

¹² Per sensibilità dei dati proposti, le nazionalità reali sono state modificate con nazionalità non autentiche.

7.1 L'osservazione partecipante

	<i>continua: "Allora ti faccio sentire io una canzone per te". Lei sorride, lui prende il cellulare e le fa ascoltare una canzone in lingua nigeriana: "La conosci?" chiede alla ragazza. "Sì", risponde lei. "Sai, mio cognato è nigeriano (il ragazzo è di origine macedone) e mi ha passato un po' di canzoni". Lei sorride. "Ti piacciono?" Continua il giovane. "Sì", risponde lei. Il ragazzo viene poi chiamato da altri amici, ci saluta, sorride ed esce dalla stanza. Io e la ragazza continuiamo a parlare».</i>	
VI osservazione: Durata: 15.55- 18.50; N. ragazzi: variabile, dieci ragazze e dodici ragazzi (due di questi di un altro C.A.G. di Udine); N. educatori: due	<i>«Sono le 17.30 circa. Entro nella sala I-pig attirata dalla musica che proveniva da quella stanza. Dentro la sala trovo due ragazzi (di origine diversa) e un educatore che sono collegati a YouTube a guardare video musicali. Ad un certo punto uno dei due ragazzi ci chiede se volevamo sentire la musica di un suo parente e noi accettiamo. Il personaggio in questione è suo cugino e ci dice che è molto conosciuto in Romania. Ci dice inoltre che "In Romania non sono avanti come qua, ci sono ancora dei villaggi guidati dal re...e mio nonno era il re di uno di questi villaggi". Nel video che ci sta mostrando viene però ostentata ricchezza (macchine lussuose, ville, piscina, ecc). Il ragazzo ci dice inoltre che quella che si vede nel video è la vera casa di suo zio e passa poi a spiegarci le parole della canzone (cambiamento-critica della donna di oggi rispetto al passato). Il ragazzo ci parla poi della sua famiglia e infine, attraverso il cellulare, ci fa vedere le foto di suo cugino e dei suoi parenti rimasti in Romania».</i>	<p>-Il cellulare e Internet sono stati usati come mezzi per mantenere i contatti con parenti e amici rimasti nel paese natio;</p> <p>-Internet, in questo caso, si è dimostrato uno stimolo, uno strumento promotore di esperienze personali, di condivisione, di relazione con le differenze altrui.</p>

Tab. 2: Alcune osservazione effettuate al centro di aggregazione giovanile di Udine

2) ma soprattutto per la quotidianità regolare insita nell'utilizzo dei nuovi media in condivisione tra ragazzi autoctoni e non, come esempio di pratica che Enzo Colombo (2007) definirebbe di 'multiculturalismo del quotidiano'.

Ulteriori riflessioni: non solo tecnologie

Nonostante queste considerazioni possano suggerire come le nuove generazioni vivano molte delle loro esperienze grazie alle nuove tecnologie, è oltremodo rilevante sottolineare come non ci sia alcun elemento per assolutizzare, in termini positivi o negativi, tale utilizzo. Si è ritenuto infatti significativo precisare come il primo approccio che i ragazzi del centro di aggregazione hanno avuto nei confronti della sottoscritta sia stato: «vieni a giocare a calcetto?» E non: «ti piace il mio nuovo *I-phone*?»

Tale specificazione è stata riportata perché non si vuole far passare il messaggio che i nuovi giovani trascorrono il loro tempo solo tra *smart phone*, *Facebook*, *I-pad*, ecc. I nuovi media permettono loro di mantenersi in contatto più frequentemente (soprattutto per coloro che hanno amici e parenti in un Paese diverso), o di avere sempre a portata di mano la loro musica preferita, ma non tolgono loro la voglia (dimostrata quotidianamente) di incontrarsi di persona, di parlare tra loro, di giocare anche a carte, a calcetto, a *ping pong*, ecc. È quindi possibile concludere questa serie di considerazioni affermando che, grazie ai nuovi media, gli adolescenti con i quali si è lavorato sembrano essere consapevoli delle possibilità (ma anche dei limiti) offerte loro delle nuove tecnologie e se, opportunamente guidati (come al Centro è stato possibile osservare), hanno la capacità e la consapevolezza di sfruttarle al meglio.

7.2 La produzione soggettiva di immagini

7.2.1 Modalità e tempi della produzione soggettiva di immagini

Partendo dalle considerazioni svolte in precedenza sul ruolo delle immagini per i giovani d'oggi, oltre che dall'uso frequente della fotografia tramite il telefono cellulare emerso durante l'osservazione partecipante, si è ritenuto interessante provare ad abbozzare un'attività che desse ai ragazzi coinvolti al centro di aggregazione prima, e alla scuola secondaria poi, la possibilità di esprimersi in maniera diversa, utilizzando cioè una macchina fotografica digitale.

Dopo aver parlato con le educatrici e gli educatori del centro, è emerso che uno dei loro obiettivi per la primavera 2012 era quello di realizzare una mostra prevalentemente fotografica riguardante le attività svolte dal centro stesso nel corso degli anni precedenti. L'intento della mostra (da svolgersi in centro città) voleva essere quello di far cogliere all'intera popolazione udinese il ruolo cruciale che tale spazio ha rivestito (e riveste tuttora) per l'intero quartiere e come, anche conseguentemente a questa presenza, il quartiere stesso si sia trasformato. Ecco quindi che l'idea iniziale di utilizzare un'attività concernente la fotografia ben si inseriva con suddetto obiettivo.

Per decidere la giornata più opportuna per far svolgere ai ragazzi la produzione soggettiva di immagini ci si è affidati all'esperienza degli educatori nel cogliere gli 'umori' dei giovani presenti. Durante il periodo di osservazione partecipante (e dalle stesse parole delle educatrici) si è capito come i giovani vivano il centro come un luogo nel quale potersi divertire, svagare, riflettere, discutere, giocare insieme e come, al contrario, essi si oppongano ad attività troppo strutturate che ricordino loro il mondo educativo scolastico. Per queste motivazioni, oltre alla frequenza altalenante dei giovani (qualcuno stava al centro per un'ora, altri per due, altri solo per dare un saluto all'amico) non era possibile organizzare in maniera predeterminata suddetta attività. È stato infatti cruciale non aver fretta e

aspettare il momento più opportuno. È stato altrettanto fondamentale il presentare loro questa attività come una tranquilla passeggiata nel quartiere, durante la quale scattare qualche fotografia ai luoghi più importanti frequentati nel loro tempo libero, i loro spazi di aggregazione. Infine, un'ulteriore nota importante riguardava i giovani ai quali proporre questa attività. Non era infatti pensabile coinvolgere tutti i frequentanti al centro e quindi, sotto consiglio dell'educatore presente, la 'passeggiata' è stata proposta solamente ad un gruppo di giovani (due ragazzi e due ragazze, di origini e di età diverse) che generalmente si rivelavano più partecipativi degli altri.

La passeggiata è durata circa un'ora durante la quale i quattro giovani hanno discusso tra loro per scegliere i luoghi ai quali fare le fotografie¹³, hanno pensato a quali spazi effettivamente li rappresentassero maggiormente e nei quali passassero il loro tempo libero.

7.2.2 Analisi e interpretazione dei dati emersi dalla produzione soggettiva di immagini

Dopo qualche minuto dall'inizio della passeggiata, è stato possibile notare come i due ragazzi fossero più coinvolti delle ragazze, ma nonostante ciò è stato interessante osservare come essi discutessero per scegliere i luoghi maggiormente significativi per il loro tempo libero. Tutti e quattro i partecipanti cercavano di dare la loro versione; a volte però l'alleanza tra i due ragazzi, amici da anni, sembrava avere il sopravvento sulle proposte delle giovani. Come adulti, si è deciso di non intervenire per dare la possibilità ai ragazzi di gestire la situazione e raggiungere un accordo, accordo che in più circostanze è stato effettivamente trovato. Tuttavia, questo voler esprimere la propria opinione può essere letto come un positivo e costruttivo voler 'far sentire la propria voce'. Parlando con gli educatori è emerso

¹³ Fotografie effettivamente scattate per la maggior parte del tempo da uno dei due ragazzi con la macchina fotografica del centro, oltre che tramite i loro telefoni cellulari.

che questa voglia di esprimersi rappresentava in realtà un bisogno per i giovani coinvolti: durante i pomeriggi al centro questi ragazzi hanno più o meno esplicitamente manifestato agli operatori presenti il desiderio di esprimere la propria opinione, possibilità che non sempre viene garantita loro nel contesto familiare o scolastico. Un'attività simile, dunque, sembrava aver dato loro modo di raccontare le loro idee e i loro sentimenti liberamente. Durante la camminata è stato possibile notare inoltre come vi fossero alcuni luoghi abitualmente frequentati dalle ragazze (parco antistante il *Punto di Incontro Giovani*, il centro commerciale del quartiere) e altri invece privilegiati dai ragazzi (cascina diroccata, garage e sottoscala dei condomini, viale alberato, casa disabitata). In particolar modo, i due giovani presenti hanno associato ad ogni luogo uno o più episodi significativi avvenuti in ogni specifico spazio fotografato. Per far comprendere che tali episodi erano realmente accaduti, in più occasioni hanno estratto il telefono cellulare per far vedere a noi adulti le fotografie di quanto successo. In aggiunta, durante la camminata è stato possibile vedere che due dei partecipanti scattavano fotografie con il loro cellulare con lo scopo di «metterle direttamente su *Facebook*». Questa ultima considerazione può essere utile per rilevare l'importanza per la vita dei giovani d'oggi del telefono cellulare come mezzo multifunzionale, sempre presente e testimone significativo delle loro esperienze di vita.

Un'altra riflessione riferita a tale attività riguarda il processo stesso di ricerca precedente ad essa. Prima di iniziare la ricerca al centro di aggregazione, si era ritenuto utile ai fini della ricerca 'visitare' il quartiere *Aurora*. Si credeva di aver annotato tutti o almeno la gran parte degli spazi potenzialmente di aggregazione per i giovani del quartiere (campo di calcio, il centro stesso, il parco situato tra le scuole e il centro, altre zone verdi tra i condomini, il campo da *rugby*, il centro commerciale, la fermata dell'autobus e poco altro) ma al termine della passeggiata si è capito di avere in realtà trascurato, seppur involontariamente, i luoghi per essi più rappresentativi. Di ciò, si è discusso con gli educatori e con alcuni residenti

della zona i quali hanno confermato che gli ‘ambienti’ scelti dai giovani erano effettivamente impossibili da rintracciare per le mappe mentali di coloro i quali non vivevano nel quartiere o almeno non lo frequentassero abitualmente per lavoro o tempo libero.

Si è voluto riportare questa precisazione in quanto la si ritiene cruciale per la progettazione di eventuali future ricerche, in merito al ruolo dei contesti, o meglio della conoscenza da parte del ricercatore o della ricercatrice degli effettivi spazi entro i quali la ricerca dovrebbe prendere avvio. Connessa a tale considerazione, si vuole riportare un’ulteriore riflessione. Come detto, durante la passeggiata è stato possibile osservare da vicino i posti indicati dai giovani ma anche ascoltare le narrazioni riferiti a tali luoghi. In tali momenti, il pensiero è andato immediatamente all’influenza che gli spazi possono avere sui vissuti dei giovani che abitano un determinato contesto e quindi a quanto questi vissuti possano essere diversificati tra coetanei residenti ad esempio in due diversi quartieri di una stessa città. Dunque, anche se ribadito nel corso dei capitoli precedenti, si vuole sottolineare la rilevanza di circoscrivere ogni analisi e riflessione del presente studio al contesto in cui essa si svolge, evitando pericolose e inappropriate generalizzazioni.

Si può infine segnalare il fatto che non sono emerse differenze legate all’origine dei giovani coinvolti; le differenze che eventualmente si potrebbero scorgere potrebbero riguardare i contesti nei quali gli adolescenti di oggi crescono. Sarebbe proprio in quei contesti che bisognerebbe lavorare, nei luoghi in cui i ragazzi e le ragazze di oggi, di qualsiasi origine essi siano, vivono quotidianamente le loro esperienze con il gruppo dei pari.

Annotazione aggiuntiva

All'attività ora descritta, ne è seguita un'altra, altrettanto significativa.

Il giorno seguente all'uscita nel quartiere, infatti, uno dei due educatori presenti ha chiesto ad alcuni ragazzi di aiutarlo nella sistemazione del magazzino sottostante il centro stesso (ovvero la vecchia sede del medesimo *Punto di Incontro Giovani*). In modo del tutto inaspettato uno di questi giovani (uno dei due che ha svolto la camminata nel quartiere) ha rivolto l'attenzione alla sottoscritta e alla vera tirocinante dicendo: «Se dobbiamo pensare ai luoghi più importanti per noi, quello qua sotto è uno di questi. Di qua. Venite di qua». Si è deciso di seguire tale proposta ed è stato possibile scoprire uno spazio nuovo: appena al di fuori del magazzino c'era una sorta di lungo garage/scantinato, un tempo aperto da un lato. La prima cosa che si è notata in questo spazio è il fatto che il cemento di cui era rivestito l'intero ambiente era in realtà quasi completamente nascosto da un'innumerabile serie di *murales* di variegata tipologie, dimensioni e tonalità. Ogni scena, ogni scritta conservava nel tempo una storia da raccontare, un nome da ricordare. Non è un caso infatti se il giovane che ha fatto la proposta di visitare tale ambiente ad un certo punto abbia detto: «Questa è la storia di Via Riccardo¹⁴. Se devi trovare un posto che ti faccia capire questa zona, vieni qua e trovi tutto». Frase significativa questa perché condivisa dagli altri ragazzi presenti (più o meno tutti diciottenni), di origine diversa, ma nati e/o cresciuti fin da piccoli in tale quartiere.

¹⁴ Il quartiere *Aurora* fino a qualche anno fa veniva definito 'via Riccardo', come abbreviativo del nome di una delle vie del quartiere, via Riccardo di Giusto. Tuttora, in realtà, tale zona viene ancora denominata in tal modo e i ragazzi stessi la nominano con tale appellativo, anzi, in molti muri, garage, insegne del quartiere si legge ancora la scritta: 'V.R.D.G. al comando', ovvero 'Via Riccardo Di Giusto al comando'. Questo indica ancora un forte senso di appartenenza al quartiere, oltre a dare la conferma dell'ostilità che si era creata in passato tra il quartiere stesso e altre zone di Udine. Si pensi inoltre che su *YouTube* vi sono diversi brani rap di alcuni ragazzi del quartiere riguardanti questa diatriba, come anche pezzi riferiti e scritti utilizzando il 'linguaggio riccardino', ovvero una tipologia di lingua inventata dagli abitanti della zona e quindi verosimilmente comprendente anche parole, idiomi, espressioni derivanti anche dalle etnie che abitano più stabilmente quell'area: ghanesi, rumeni, albanesi, marocchini. Ciò meriterebbe un approfondimento migliore ma in tale sede ci si limiterà all'aver portato in luce tale fenomeno.

Frase emblematica anche perché alla sua conclusione è scattato il meccanismo quasi automatico visto scattare più volte nel corso delle osservazioni al centro: evento/elemento/persona da ricordare - cellulare - foto - connessione a Internet - *Facebook*. Due dei giovani presenti hanno infatti voluto farsi la fotografia in quello spazio per poi ricordare ai loro più intimi ‘contatti’ di *Facebook* i ricordi di un passato trascorso insieme, proprio in quel luogo. Contesto questo che dalle parole dei giovani (confermate dall’educatore presente) rappresentava infatti uno dei punti di incontro preferiti degli adolescenti, perché centrale nel quartiere ma allo stesso tempo nascosto, intimo, ‘privato’. Ciò però era possibile fino a qualche anno fa perché da un paio d’anni tale scantinato è stato chiuso dalla polizia perché ritenuto pericoloso¹⁵.

Come si potrà capire le riflessioni emerse da una simile esperienza potrebbero essere molteplici, ma come è comprensibile si riporteranno solo le più significative. In primo luogo si confermano le considerazioni svolte qualche riga più sopra riguardanti il valore, la rilevanza degli spazi di aggregazione per i giovani coinvolti, aspetto che assume un significato ancora maggiore nel momento in cui esso costituisca la base, il processo, il fine o lo strumento di un percorso educativo. Si evidenzia nuovamente anche il ruolo delle nuove tecnologie nella quotidianità dei ragazzi d’oggi nel promuovere occasioni di incontro, di dialogo, di scambio, di memoria, di identità, di relazioni.

Oltre a ciò, si ritiene oltremodo importante esplicitare la rilevanza insita nella proposta fatta da uno dei frequentatori più assidui del centro di andare a esplorare un ulteriore ambiente per loro significativo. Questa proposta ha creato infatti stupore negli adulti presenti perché in quel pomeriggio nessuno aveva richiesto ai giovani di parlare nuovamente dei luoghi per loro significativi, o almeno non in maniera esplicita. Il fatto che questo ragazzo abbia sentito la necessità di unire alle

¹⁵ L’unico accesso è proprio tramite il magazzino del *Punto di Incontro Giovani* del quale però hanno le chiavi solamente gli educatori.

‘immagini’ scattate/raccontate il giorno precedente questo nuovo spazio, sembrava costituire una conferma delle opinioni poc’anzi riportate.

Quella semplice passeggiata sembrava infatti non aver rappresentato solo un modo per diversificare le attività, ma sembrava aver dato la possibilità ai giovani un modo nuovo per esprimere le proprie emozioni, i propri vissuti, un modo per far conoscere la propria vita, per parlare a qualcuno che si è voluto mettere in loro ascolto.

7.3 L'intervista sociologica con foto-stimolo

7.3.1 Modalità e tempi dell'intervista con foto-stimolo

Nel medesimo centro di aggregazione è stato possibile effettuare un'intervista sociologica con foto stimolo. Questa intervista è stata realizzata quasi al termine del periodo di osservazione partecipante perché in tal modo c'è stata la possibilità di conoscere meglio i ragazzi e le ragazze presenti. Lo scopo di questa particolare tipologia di intervista (scelta fra le molte disponibili per le ragioni esplicitate nel corso del quarto capitolo) era cogliere come essi utilizzassero le nuove tecnologie, le motivazioni che spingevano loro ad utilizzarle e, aspetto più importante, i vissuti che quotidianamente sperimentavano grazie ai nuovi media.

L'intervista è stata effettuata nella sala *I-pig*, stanza nella quale i giovani possono usare quotidianamente i due computer messi a disposizione dal centro. È stata scelta questa sala non solo perché in sintonia con la tematica (nuove tecnologie) ma soprattutto perché solitamente è una zona relativamente tranquilla. C'è da dire però che in quel pomeriggio molti giovani sono entrati perché interessati dall'attività; in particolar modo, due ragazzi più grandi (e per questo non idonei alla ricerca) hanno voluto comunque dire la loro riguardo alle immagini che stavano vedendo. A tal proposito, si vuole sottolineare il fatto che le interviste

venivano svolte in maniera singola, isolata dagli altri partecipanti; i giovani coinvolti non sentivano infatti le risposte dei precedenti o dei successivi. Ciò doveva teoricamente garantire la non influenza delle risposte e quindi la non compromissione della ricerca. In realtà, non è sempre stato possibile garantire per l'intero svolgimento delle interviste tale isolamento proprio perché ci si trovava all'interno di un centro di aggregazione giovanile durante la sua apertura. Tuttavia, si è cercato di fare il possibile per mantenere la adeguata riservatezza.

Gli intervistati avevano un'età compresa tra gli undici e i quattordici anni (la medesima degli studenti ai quali era stato sottoposto il questionario e con i quali si era realizzato il *focus group*). Considerando che i partecipanti al centro avevano un'età media di circa sedici anni non è stato possibile svolgere molte interviste: in totale ne sono state realizzate sette, a ragazzi e ragazze di origine diverse.

L'intervista era composta da diciotto *slide* di *power point* (più una introduttiva di spiegazione dell'attività) contenenti immagini riguardanti nuove tecnologie¹⁶. In prima battuta, veniva chiesto ai ragazzi e alle ragazze coinvolti di osservare le immagini proposte per alcuni secondi e di raccontare quello che vedevano, liberamente. Poco dopo, se non veniva già espresso dagli interessati, veniva chiesto loro di specificare l'utilizzo della tecnologia in questione. Per alcune immagini, sono state poste domande più dettagliate perché più significative ai fini della ricerca. Ogni intervista è durata circa dieci minuti.

¹⁶ Due immagini (la n. 12 e la n. 18) sono state estrapolate dalla presentazione in Power point "I nativi digitali e la nuova didattica: una sfida per la scuola", Paolo Ferri (Università degli Studi Milano, Bicocca). Per usare queste due immagini è stato richiesto un permesso all'autore stesso che ne ha autorizzato l'utilizzo. Le rimanenti sono state tratte da Internet.

7.3.2 *Analisi e interpretazione delle risposte fornite dagli intervistati*

Come detto, vista l'impossibilità di riportare in tale sede l'intera intervista fotografica, si è deciso di tratteggiarne gli elementi salienti ai fini della ricerca.

Tralasciando la prima immagine introduttiva, il cui intento era quello di spiegare agli intervistati l'attività stessa, la prima *slide* rilevante (ovvero la seconda del *power point*) rappresentava un insieme di più o meno 'vecchi' mezzi di comunicazione: quotidiani, cinema, radio, telefono fisso e televisione. Dalle parole espresse dai ragazzi è emerso che la 'tecnologia' più usata tra quelli proposti è la televisione: ciò è risultato valevole sia per i figli di genitori immigrati che per gli autoctoni. È stato infatti possibile comprendere che alcuni degli intervistati passano ancora molte ore davanti a questo mezzo di comunicazione: tale considerazione si ricollega ai *focus group* e ai questionari nei quali è emerso che tale media è ancora molto amato dai ragazzi di oggi. Non è quindi stato soppiantato completamente dall'uso di Internet o dai videogiochi seppur abbia diminuito la potenza pervasiva che aveva negli anni precedenti di fronte alla portabilità e alla multidimensionalità delle nuove tecnologie.

Anche la macchina fotografica digitale (terza immagine) si è rilevata uno strumento ampiamente diffuso tra gli adolescenti intervistati. Tale mezzo viene infatti utilizzato frequentemente; in particolare, è stato possibile notare come gran parte di coloro che usano la macchina fotografica inseriscano le fotografie in Internet e, frequentemente, su *Facebook*, per condividerle con gli amici. Questa precisazione si ricollega con quanto emerso nell'osservazione partecipante, specificamente in riferimento all'uso delle nuove tecnologie da parte dei ragazzi e delle ragazze osservati.

Pare inoltre interessante rilevare che l'uso del computer (sesta *slide*) non rappresenti semplicemente una pratica quotidiana di tutti i partecipanti all'intervista, ma sia in tutti e sette i casi collegato all'utilizzo di Internet (sia per le due italiane che per cinque ragazzi di origine immigrata). Queste risposte

forniscono una significativa conferma di quanto la Rete costituisca oggi un elemento cruciale per la vita degli adolescenti contemporanei, di qualsiasi origine siano. In conseguenza a ciò, questa 'nuova tecnologia' può quindi rappresentare uno strumento su cui lavorare anche in prospettiva interculturale per promuovere l'interazione dei giovani di origine immigrata.

Un'altra immagine che ha suscitato molti commenti è stata quella in cui viene raffigurato un telefono cellulare (ottava *slide*). Solamente il ragazzo più giovane (l'unico undicenne) non possiede tale mezzo di comunicazione, ma i restanti sei lo possiedono e dichiarano di utilizzarlo più volte al giorno per le attività più svariate: mandare *sms*, ascoltare musica, navigare in Internet, scattare fotografie. Questo utilizzo, inoltre, viene spesso svolto in condivisione con i propri amici (nona *slide*), rappresentando così occasione di dialogo, incontro, scontro, scambio con i coetanei. Queste informazioni sembrano ricollegarsi perfettamente a quanto osservato nel centro e sembrano indicare il telefono cellulare come uno dei mezzi di comunicazione preferiti dai giovani coinvolti (se non il preferito) in quanto dotato di più funzionalità, Internet su tutte (come emerso nel corso dell'intervista). Considerando che nei *focus group* era emerso un notevole uso dei videogiochi si è deciso di inserire una *slide* apposita (la decima). Anche durante l'intervista si è ottenuto il medesimo riscontro: le tre ragazze dichiarano di non utilizzare nel periodo considerato i videogiochi (in passato invece a volte li avevano usati); i ragazzi invece affermano di giocarci più volte a settimana. In ambo i casi, l'utilizzo dei videogiochi avviene sempre in condivisione con altri amici (undicesima figura) come risultato anche nei *focus group*.

La trascrizione delle risposte date alla successiva immagine (la dodicesima dell'intervista), la quale comprendeva alcuni tra i più famosi siti Internet a livello internazionale, si ritiene meriti essere riportata integralmente.

«Chiedo agli intervistati che cosa fa venire in mente questa immagine. Successivamente, se non emerge dalle loro prime impressioni, cerco di capire se e come essi utilizzano alcuni di questi 'siti'

- Internet / sì, uso *Google, Google maps, YouTube*
- Internet / uso *Google, Wikipedia* qualche volta, *YouTube, Facebook, Skype* / li uso quasi ogni giorno
- Siti che ci sono in Internet / uso *Gmail, Youtube, Facebook* per sentire i miei amici, Skype per parlare con gli amici qua in Italia
- Rappresenta Internet, tutti i programmi / uso *Google, YouTube, Facebook* / a me piace usare per vedere i film in *streaming*
- Vedo tutti i siti web / uso *Google, YouTube, Wikipedia, Skype, Facebook* / Skype lo uso per chiamare gli amici che sono in un altro Stato, anche parenti
- Internet/ sì, uso *Google, Google map, YouTube* per ascoltare musica, *Facebook* / eh sì, li uso quasi ogni giorno / *Facebook* è così diffuso perché è bella, puoi parlare con i tuoi amici, puoi chattare, se vuoi vederti in *webcam* puoi farlo / sì, mi piace
- Penso ai *social network* / uso *Google, Wikipedia, YouTube, Skype, Facebook* / con *Skype* telefono in Italia, solo una volta fuori dall'Italia / sì, li uso ogni giorno».

Si è deciso di riportare l'intera serie di risposte perché si pensa possano essere rilevanti ai fini della ricerca per diverse ragioni:

- tutti e sette gli intervistati hanno un'elevata familiarità con più 'siti' Internet e ciò permette di sottolineare, nuovamente, quanto la Rete sia una pratica quotidiana delle loro vite;
- sei giovani su sette dichiarano di utilizzare *Facebook*. Si è voluto appuntare questo uso non perché il *social network* in questione sia più importante dei motori di ricerca o di altri siti, ma perché dai questionari, dai *focus group* e soprattutto dall'osservazione partecipante è emerso come esso rappresenti una se non l'attività preferita degli adolescenti coinvolti;
- due dei quattro ragazzi di origine non italiana hanno esplicitamente dichiarato di adoperare *Skype*. È interessante approfondire tale uso: il primo dichiara di usarlo per parlare con gli amici in Italia, il secondo con i

coetanei e i parenti nel Paese d'origine. Ciò si ricollega alle ricerche di Leen D'Haenens, Joyce Koeman e Frieda Saeys (2007), nelle quali Internet sembra utile per rafforzare parimenti i rapporti con le persone trovate nel Paese di immigrazione (effetto *bridging*) sia quelli instaurati in precedenza nel Paese d'origine (effetto *bonding*).

Terminata l'analisi relativa alle singole tecnologie si è deciso di inserire nell'intervista delle immagini diverse, che permettessero ai giovani di esprimere più liberamente i loro pensieri.

È il caso ad esempio della *slide* numero tredici: in essa è rappresentato uno schermo di computer raffigurante il mondo, e al di sopra del monitor vi sono due persone in miniatura che si danno la mano. A due ragazze e a un ragazzo questa immagine non ha fatto venire in mente nulla di particolare, ma da tutti e quattro gli altri intervistati la medesima rappresentazione è stata immediatamente collegata alle potenzialità di Internet di mettere in contatto persone di nazioni diverse¹⁷. Nella quindicesima *slide* viene chiesto agli intervistati di scegliere il mezzo tecnologico per loro fondamentale tra quelli proposti: telefono cellulare, *I-pod*, computer, videogiochi, macchina fotografica, televisione, Internet. Anche in questo caso la preferenza viene data a Internet (cinque su sette), chi nel cellulare, chi nel computer, chi per i videogiochi, ma pur sempre Internet. Anche questo riscontro risulta essere particolarmente significativo ai fini della ricerca perché indica nuovamente come questa 'possibilità tecnologica' non sia solo un passatempo tra i tanti possibili, ma un qualcosa che realmente coinvolge le loro abitudini e le loro relazioni, tanto da 'non riuscirne a stare senza'.

Un appunto merita essere fatto anche per la diciassettesima *slide*, nella quale si notano quattro diversi modi di approcciarsi alle nuove tecnologie, si potrebbe dire

¹⁷ Un ragazzo di origine non italiana si è spinto addirittura oltre affermando che quella figura gli faceva pensare a: «La pace nel mondo». Tale affermazione ha suscitato molto stupore nella sottoscritta la quale ha voluto chiedere delucidazione a riguardo. Il giovane in questione ha quindi esplicitato il suo pensiero affermando che: «usando Internet nel mondo si sta meglio».

quattro diversi stati d'animo (felicità data per la possibilità di comunicare con i cari, rabbia, soddisfazione per la facilitazione al lavoro/studio, noia). Come al solito viene prima chiesto ai giovani di esprimere quello che vedono e successivamente di indicare in quale di questi quattro stati d'animo si ritrovano più frequentemente. Tutti e quattro i ragazzi di origine (o famiglia) non italiana dichiarano di provare emozioni positive («contento», «felice»), aspetto valevole invece per una sola ragazza autoctona. Questa considerazione potrebbe permettere di orientarsi tra i quesiti costituenti le domande guida poste all'inizio di tale ricerca: un adeguato utilizzo delle nuove tecnologie potrebbe andare a migliorare il percorso di socializzazione di giovani di origine immigrata e quindi rappresentare uno strumento 'aggregante' piuttosto che 'isolante'.

L'ultima nota riguarda la diciottesima immagine nella quale viene raffigurata la copertina del giornale *Time* rappresentante un grande monitor di computer collegato ad Internet (e precisamente si nota la tipologia di connessione al canale *YouTube*) con su scritto in caratteri cubitali *You*. Al di sotto del computer compariva la scritta: «*Person of the Year. You. Yes, you. You Control the Information Age. Welcome to your world*». Dopo aver lasciato agli interessati alcuni secondi per guardare l'immagine viene richiesto loro se condividevano tale affermazione (adeguatamente tradotta). Successivamente viene domandato se è vero che il computer e Internet in particolare è un mezzo che idealmente è in grado di offrire più potere a ogni persona, se è uno strumento che permette di esprimere meglio se stessi e/o se ha migliorato o peggiorato la loro vita. Sei intervistati su sette condividono l'affermazione espressa nella copertina del *Time* e si dicono d'accordo sul ruolo di Internet nella vita contemporanea¹⁸. In particolare, un giovane di origine immigrata dichiara che:

¹⁸ Uno dei due ragazzi più grandi che ha co-partecipato all'intervista della settima ed ultima ragazza, ha sollevato una questione rilevante riguardante l'eliminazione della privacy con l'avvento di Internet: «*ti spiego subito il perchè..noi lottiamo da tempo, ma veramente da tanti anni, saranno almeno anche 100 anni..lottiamo per avere una privacy, ok? Facebook, Internet e il computer,*

«Sì, per la socializzazione..[Internet] è più comodo

-Perché?

Perché si spendono meno soldi, mia sorella usa Skype per telefonare

-Ma se ti chiedessi se le tecnologie hanno aiutato la socializzazione, il rapporto con gli amici qua e quelli rimasti nel tuo Paese cosa mi diresti?

Sì, mi hanno aiutato»

Un altro ragazzo figlio di genitori non italiani afferma che:

«Sì, perché il computer è importante.

-Perché?

È importante per studiare.

-E con il computer puoi esprimere te stesso o no?

Sì.

-Come?

Con i messaggi su *Facebook*»

Un terzo giovane di origine immigrata sostiene che:

«Sì, secondo me sì. Puoi fare le tue cose.

-Il computer ti ha aiutato anche ad avere migliori rapporti con i tuoi amici o li ha peggiorati?

Sì, li ha migliorati..uso internet anche per vedere i miei amici»

L'ultimo ragazzo avente genitori non italiani esprime un medesimo concetto nella slide precedente, relativa agli stati d'animo vissuti nell'utilizzare le nuove tecnologie:

«Nella prima stanno chattando con degli amici, questa sta lavorando, questo ha sclerato, questo si è annoiato / io sono così, con i miei amici, sono contento

possono rovinare questo privacy..noi non ci accorgiamo ma stiamo violando un diritto che noi abbiamo voluto per anni». La questione è effettivamente molto delicata e avrebbe bisogno di maggiori approfondimenti che però non riguardano primariamente l'obiettivo della seguente ricerca.

-Se ti chiedessi se le tecnologie hanno aiutato la socializzazione, il rapporto con gli amici, cosa mi diresti? Sì, mi hanno aiutato»

7.4 La prima domanda guida: una lettura d'insieme

Svolgendo una sorta di triangolazione tra i dati ricavati da questionari, dai *focus group*, dall'osservazione partecipante e intervista sociologica con foto stimolo si può notare come essi abbiano restituito un quadro generale coerente in riferimento alla rappresentazione, all'appropriazione e all'uso a fini relazionali dei nuovi media, fornendo così un orientamento abbastanza preciso ai quesiti proposti nella prima domanda guida.

In particolare, dai riscontri incrociati tra i dati emersi dal questionario, dal *focus group* e dall'intervista è stato possibile notare come le nuove tecnologie vengono interpretate dai giovani di origini non italiana non come dei semplici passatempi, o al contrario, solamente come mezzi atti a migliorare il proprio studio. Essi vengono rappresentati anche come mezzi per mantenere i contatti con vecchi e nuovi amici. Questa considerazione si collega all'appropriazione di questi mezzi di comunicazione. Appropriazione, come detto all'inizio, non solo finalizzata a comprendere quanto tempo i ragazzi e le ragazze coinvolti trascorrono con i *new media* ma strettamente connessa alle ripercussioni sociali di tale utilizzo. Da quanto emerso dall'osservazione partecipante e dall'intervista si è visto che questi mezzi sembrano essere in grado di facilitare le relazioni sociali sia con coetanei incontrati nel Paese di emigrazione sia con gli amici rimasti nella nazione d'origine.

Specificamente ai giovani coinvolti, i nuovi media paiono essere quindi delle tecnologie 'aggreganti' piuttosto che 'isolanti' (riprendendo così i termini utilizzati nella prima domanda guida).

7.4 La prima domanda guida: una lettura d'insieme

8

Pratiche, percorsi e punti di vista degli operatori

8.1 La seconda domanda guida

La seconda domanda guida intendeva trovare a livello nazionale e internazionale delle pratiche nelle quali i nuovi media venissero utilizzati in ambito educativo per favorire il processo di socializzazione di giovani di origine (o famiglia) immigrata. Successivamente, si voleva provare ad ipotizzare dei percorsi educativi aventi medesime finalità e sperimentarli in un secondo momento in contesti locali (uno in ambito educativo formale e l'altro in ambito educativo non formale). Infine, dalla somministrazione di appositi questionari ad educatori ed insegnanti, si intendeva trarre alcuni riscontri educativi valevoli per l'ambito interculturale relativi all'inserimento delle nuove tecnologie in tali contesti. Esattamente come svolto in precedenza, si inizierà questa esposizione riportando il sunto di obiettivi e tecniche di indagine relativi alla seconda domanda guida del progetto.

DOMANDE GUIDA	OBIETTIVI	TECNICHE DI INDAGINE	SOGGETTI COINVOLTI	CONTESTI DI RICERCA
<p>2. Esistono esperienze a livello nazionale e internazionale nei quali i nuovi media vengono utilizzati per promuovere la socializzazione di ragazzi e ragazze di origine immigrata? È possibile progettare dei percorsi nei contesti di ricerca locali? Quali possono essere i riscontri in ambito educativo interculturale ricavati dall'inserimento dei nuovi media in tali contesti?</p>	<p>-ricercare e sperimentare delle pratiche educative nelle quali i nuovi media sono stati utilizzati per facilitare il rapporto tra giovani di origini diverse;</p> <p>-rintracciare alcuni riferimenti inerenti l'ambito educativo interculturale derivati dall'inserimento dei nuovi media in contesti educativi formali e non formali con lo scopo di promuovere significative dinamiche relazionali tra ragazzi e ragazze di origini diverse.</p>	<p>-ricerca e analisi di buone pratiche a livello locale, nazionale e internazionale;</p> <p>-percorso al centro di aggregazione <i>Punto di Incontro Giovani</i>;</p> <p>-percorso nella scuola secondaria di I grado <i>E.F. Bellavitis</i>;</p> <p>-questionari semi-strutturati ad operatori del settore (educatori, responsabili di centri giovanili e centri interculturali);</p> <p>-questionari semi-strutturati ad insegnanti;</p> <p>-questionari semi-strutturati ad alunni.</p>	<p>-studenti e studentesse di una classe della scuola <i>E.F. Bellavitis</i>;</p> <p>-ragazzi e ragazze frequentanti il centro di aggregazione <i>Punto Incontro Giovani</i> (dagli undici ai ventidue anni);</p> <p>-insegnanti, educatori, responsabili di centri di aggregazione e centri interculturali, alunni.</p>	<p>-panoramica internazionale/ nazionale/locale relativa alla ricerca di buone pratiche;</p> <p>-scuola secondaria di I grado <i>E.F. Bellavitis</i> di Udine;</p> <p>- centro di aggregazione <i>Punto di Incontro Giovani</i> di Udine;</p> <p>- quartiere <i>Aurora</i> di Udine;</p> <p>-sei centri interculturali e di aggregazione giovanile sparsi sul territorio nazionale (il <i>Centro di Documentazione</i>, Arezzo; il <i>CD/LEI</i>, Bologna; il <i>Centro Come</i>, Milano; il <i>Centro Interculturale Mondo Insieme</i>, Reggio Emilia; il <i>Centro Interculturale</i> città di Torino; il <i>Centro Mille voci</i>, Trento).</p>

Tab. 1: Obiettivi e tecniche di ricerca utilizzate per analizzare la seconda domanda guida della ricerca

8.2 Repertori di *buone pratiche*

8.2.1 Ricerca, descrizione e analisi di buone pratiche esistenti

I progetti, nazionali e internazionali, nei quali i nuovi media sono stati utilizzati per promuovere le dinamiche relazionali dei giovani di origine immigrata sono emersi da un'attività 'tradizionale' di *literature review* alla quale però è stata affiancata una specifica indagine *on-line*. Grazie a questa ricerca è stato ritrovato un documento patrocinato dal Programma per la Competitività e l'Innovazione della Comunità Europea, in particolar modo dal network *Bridge-it, Thematic Network ICT for Social Integration and Cultural Diversity* (Haché, Rissola, Le Corvec, Willem, 2011). In esso erano descritti diversi progetti in cui le nuove tecnologie sono state utilizzate per facilitare l'inserimento e l'interazione di persone, e giovani, appartenenti a comunità etniche minoritarie e/o migranti. Alcune fra le pratiche più significative presentate in questo documento, oltre che alcuni progetti emersi dalla ricerca *on-line* e dalla ricerca bibliografica, sono state riportate nella seguente tabella.

8.2 Repertori di buone pratiche

FORMAL EDUCATION	NON FORMAL EDUCATION	INFORMAL EDUCATION	ALL KINDS OF EDUCATION
<p>-P.I.N.O.K.I.O project (international geographical scope, www.pinokioproject.eu/)</p> <p>-Aula intercultural (national g. s.: Spain; www.aulaintercultural.org)</p> <p>-Centro Come (national g. s.: Italy; www.centrocome.it)</p>	<p>-Chicam (international g. s.; www.chicam.org)</p> <p>-Jovesteb project, (national g. s.; Spain; http://jovesteb.org/cavalg_mcs)</p> <p>-Roots and Routes (international g. s.; www.rootsandroutes.eu/)</p> <p>-Ensemble project (international g. s.; http://www.ensembleproject.org)</p>	<p>-Seconde generazioni, (national g. s.: Italy; www.secondegenerazioni.it)</p> <p>-YALLA ITALIA!, (national g. s.: Italy; http://www.yallaitalia.it/)</p> <p>-Associna, (national g. s.: Italy; www.associna.com/it/)</p> <p>-Crossing tv. (local g. s.: Bologna; www.crossingtv.it)</p> <p>-Asterisco radio. La voce dei nuovi cittadini (local g. s.: Bologna; www.asteriscoradio.com)</p>	<p>-Connectando mundos (international g. s.; http://www.educiplo.net/)</p> <p>-2x1x2G, DUE PER UNO PER DUE G; (local g. s.: Bologna; www.progetto2x1.it/)</p> <p>-Mapping for change (local g. s.: London; http://www.communitymaps.org.uk/version5/include/MiniSite.php?minisite=Columbia%0ASchool%20&minisite_group)</p>

Tab. 2: Progetti in cui i nuovi media vengono utilizzati per promuovere le dinamiche relazionali e sociali tra ragazzi e ragazze di origine diversa

Ognuno di questi esempi ha dato un suggerimento, un'idea, un contributo significativo alla ricerca. Tuttavia, verranno riportate brevemente alcune caratteristiche salienti di una pratica per ogni categoria indicata:

-*P.I.N.O.K.I.O.* (nell'ambito del *Lifelong Learning Programme* dell'Unione Europea; ambito formale; diffusione internazionale, 2009-2013): ha l'obiettivo di promuovere il dialogo interculturale contro l'esclusione sociale, usando i personaggi delle fiabe come strumento di comunicazione per i bambini (e i loro genitori) frequentanti la scuola dell'infanzia e la scuola primaria di quattro Paesi diversi. Uno degli scopi principali del progetto consiste nell'insegnare ai docenti le abilità per utilizzare e produrre strumenti *on line* in classe, in grado di migliorare lo stare a scuola dei loro allievi (immigrati e non) e permettere così ai bambini, migranti e non (e ai loro genitori) di scambiarsi pensieri, idee, disegni, ecc., partendo dai personaggi delle fiabe. Da questo scambio nascono nuove fiabe, create

dal lavoro in condivisione svolto *on line* proprio dai bambini, guidati dai loro insegnanti e dai loro genitori.

-*Joves Teb* (promossa dall'Associazione per i giovani situata nel quartiere *Raval* di Barcellona; ambito non formale; diffusione nazionale; 1994-in corso): l'Associazione *Joves Teb* è un centro giovanile per ragazzi dai dodici ai ventiquattro anni, aperto ogni pomeriggio dalle 17 alle 20. Uno dei suoi principali scopi è la partecipazione attiva dei giovani presenti, promuovendo la loro autonomia e crescita anche attraverso l'uso delle nuove tecnologie, relazionate ai loro specifici interessi. In questo centro si lavora organizzando dei laboratori riguardanti la situazione socio-culturale del loro ambiente di riferimento, il quartiere multiculturale *Raval*, nei pressi di Barcellona, utilizzando diversi 'mezzi di comunicazione' tra i quali spiccano la musica, lo sport, il *digital storytelling*, la produzione di video, il *graphic design*, Internet e i videogiochi.

Inoltre, in questo centro di aggregazione giovanile è stato creato un particolare videogioco, chiamato *Ravalgames*, progettato da venticinque giovani residenti a *Raval*. Ciò è stato il frutto di un progetto interdisciplinare che ha coinvolto dal 2008 al 2010 diversi gruppi e comunità, variegati media (radio, video, *graphic design*, *web 2.0*, *videogame design*) e pratiche culturali come ad esempio la musica *hip-hop*, ma anche diverse tecniche di ricerca come il lavoro con le mappe e le interviste. Lo scopo del videogioco era quello di far accrescere l'autostima, l'autonomia e le competenze sociali dei ragazzi. Così facendo si cercava di far lavorare ragazzi di origini diverse assieme, migliorandone quindi la loro socializzazione e integrazione.

-*Crossing Tv* (pensata e realizzata da una redazione interculturale; ambito informale; diffusione locale): la *Crossing TV* definiva se stessa come Tv delle nuove (cross) generazioni. Essa veniva trasmessa via web e trattava tematiche che coinvolgevano la loro stessa vita: amore, musica, moda, cibo, notizie, ecc. L'aspetto interessante è che è stata creata da giovani editori (dai sedici ai trenta

anni) aventi diverse origini (otto italiani, otto immigrati) che insieme decidono le informazioni da proporre. La *web tv*, i *blog*, *Facebook* sono gli strumenti del Web 2.0 più usati dai ragazzi per comunicare, scambiarsi informazioni, scrivere articoli, ecc. L'obiettivo primario di questa televisione è quindi quella di dare voce ai giovani d'oggi, in particolar modo, ma non solo, ai figli di genitori immigrati che spesso vengono erroneamente descritti dai media tradizionali. Inoltre, grazie a questa televisione si volevano trasferire competenze relative all'uso adeguato delle nuove tecnologie agli studenti italiani e non italiani di Bologna. A quest'ultimi veniva infatti richiesto di descrivere, registrare e produrre dei filmati riguardanti la loro vita quotidiana. La *Crossing Tv* era specializzata nella comunicazione audiovisuale e multimediale per *teenagers*, spesso realizzati attraverso laboratori che mescolavano l'uso delle tecnologie 2.0 a tematiche interculturali.

-*Mapping for Change for Sustainable Communities* (progetto promosso da *Mapping for Change*, organizzazione sorta a Londra nel 2008 e appoggiata dall'*University College of London, UCL*; ambito formale, non formale, informale; diffusione locale): questa pratica in realtà esula dalle precedenti in quanto il suo scopo dichiarato non è quello di migliorare l'interazione tra e di giovani di origini diverse attraverso le nuove tecnologie ma, come si comprende dal titolo, quello di utilizzare le mappe come strumento di *empowerment* sociale di individui e/o comunità. Tuttavia, analizzando i prodotti ma soprattutto i processi che gli operatori di tale impresa sociale realizzano con i soggetti coinvolti, si è visto come in un caso specifico, il lavoro rappresenti un ottimo esempio di come usare i nuovi media per promuovere una migliore relazione tra ragazzi e ragazze provenienti da diversi Paesi nel mondo. L'esempio in questione riguardava un percorso svolto da un'operatrice dell'organizzazione (ambito non formale), i docenti e gli alunni di una scuola primaria della periferia di Londra ad alta densità migratoria (ambito formale), i genitori e il territorio circostante (ambito informale). L'obiettivo del progetto consisteva nel far individuare agli studenti coinvolti i luoghi del quartiere

preferiti, gli spazi di aggregazione usati nel tempo libero, o al contrario gli elementi sgradevoli del territorio, ecc. su una mappa cartacea, camminando lungo le strade del quartiere stesso. Si richiedeva inoltre di scattare delle foto ai luoghi più rappresentativi, come anche di scrivere su un post-it un breve commento per ciascun luogo. Tutto questo materiale veniva poi inserito in una mappa *on-line*, creata in modo collaborativo con gli studenti stessi. Tale mappa era poi disponibile per gli insegnanti per svolgere approfondimenti futuri e collegamenti interdisciplinari ma anche per dar loro modo di conoscere parti importanti della vita extrascolastica dei loro alunni. Poteva essere inoltre utile anche ai genitori per comprendere i luoghi e le attività preferite dei figli nel loro tempo libero, ma poteva essere anche uno strumento rilevante per gli amministratori locali per comprendere come e dove intervenire nel quartiere per renderlo più adatto ai suoi fruitori più giovani. Questo percorso, oltre a coinvolgere tutti e tre i settori educativi (formale, non formale, informale) e ad utilizzare le nuove tecnologie in maniera collaborativa, permetteva di rafforzare il dialogo, l'unione tra ragazzi facendo emergere informazioni sugli spazi frequentati nel loro tempo libero (e quindi da quel momento in poi, possibili centri di interesse comune) che difficilmente sarebbero emersi in percorsi scolastici tradizionali.

Di seguito vengono presentate sinteticamente i progetti descritti alla luce di criteri di analisi importanti ai fini della tesi: soggetti a cui sono rivolti, attività svolte, tipologia e utilizzo di nuove tecnologie, socializzazione dei giovani di origine immigrata ed eventuali riscontri del progetto da un punto di vista pedagogico interculturale.

8.2 Repertori di buone pratiche

	<p>'PINOKIO'</p> <p>http://www.pinokio-project.eu</p>	<p>RAVALGAMES</p> <p>http://jovesteb.org/ravalgames</p>	<p>CROSSING TV</p> <p>http://www.crossingtv.it</p>	<p>MAPPING FOR CHANGE</p> <p>www.mappingforchange.org.uk</p>
TARGET	<p>'Intermediari' che lavorano con persone di origine immigrata, nel caso specifico insegnanti.</p> <p><i>Key users</i> diretti sono anche i bambini migranti e autoctoni e loro famiglie.</p>	<p>Giovani di origine immigrata.</p> <p><i>Key users</i> sono anche gli educatori, gli insegnanti e i professionisti coinvolti nel progetto.</p>	<p>Persone, in particolare modo giovani, di origine immigrata e autoctoni.</p>	<p>Studenti della scuola coinvolta (insegnanti, genitori).</p>
ATTIVITÀ	<p>Invenzione di fiabe.</p>	<p>Creazione di un videogioco.</p>	<p>Apertura di un canale televisivo on-line.</p>	<p><i>Community mapping</i> riguardante i luoghi del quartiere in cui vivevano gli studenti.</p>
TIPOLOGIA E USO DEI MEDIA	<p>Tipologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> -sito Internet; -posta elettronica; -piattaforma on-line; -strumenti del web 2.0 per ideare collettivamente le fiabe <p>Uso:</p> <ul style="list-style-type: none"> -strumenti per promuovere la conoscenza di bambini provenienti da contesti sociali e culturali diversi. 	<p>Tipologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> -graphic design; -videogames design; -strumenti del web 2.0; -video making; -mappe <p>Uso:</p> <ul style="list-style-type: none"> -mezzi per coinvolgere i giovani; lo scopo ultimo della creazione del videogioco era proprio quello di accrescere la loro autostima oltre che migliorare le loro dinamiche relazionali. 	<p>Tipologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> -digital video production; -applicazioni interattive delle ICTs; -blog; -Facebook <p>Uso:</p> <ul style="list-style-type: none"> -strumenti per 'dare voce' alle persone di origine immigrata, soprattutto ai giovani, che non trovano facilmente spazio nei media convenzionali; - i new media sono stati utilizzati anche per facilitare la comunicazione tra i redattori stessi della televisione, 	<p>Tipologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> -GoogleMaps <p>Uso:</p> <ul style="list-style-type: none"> -mezzi attraverso i quali poter condividere con amici e parenti vicini e lontani un'attività svolta in maniera collaborativa da alunni di origine diverse.

8.2 Repertori di buone pratiche

			e tra quest'ultimi e suoi diretti destinatari.	
SOCIALIZZAZIONE DEI GIOVANI DI ORIGINE IMMIGRATA	Si: relazioni fra autoctoni e migranti presenti in classe; autoctoni e migranti della classe con altri autoctoni e migranti residenti in Paesi diversi (e relativi genitori e insegnanti).	Si: relazioni fra giovani di origini diverse residenti nel quartiere <i>Raval</i> di Barcellona.	Si: interazione tra i sedici ragazzi che componeva la redazione (otto di origine italiana e otto di origine non italiana) oltre che tra quest'ultimi e altri ragazzi che questa redazione coinvolgeva proponendo corsi sull'utilizzo responsabile del <i>web 2.0</i> e sulla produzione di filmati (attraverso laboratori interculturali).	Si: interazioni fra gli alunni coinvolti dall'attività (e dei loro genitori).
RISCONTRI PER L'AMBITO PEDAGOGICO INTERCULTURALE	- apertura alle differenze presenti in classe come anche alle differenze presenti in Paesi diversi da quelli in cui si è nati.	-rafforzamento del dialogo e dello scambio interculturale tra ragazzi e ragazze di origini diverse partendo da pratiche da loro condivise e apprezzate: i videogiochi e la musica (parte integrante dei videogiochi stessi).	-promozione della conoscenza e della relazione fra persone di origini diverse attraverso il racconto di episodi vissuti in passato o di esperienze accadute nel presente.	-consolidamento delle relazioni già create in precedenza tra gli studenti della scuola coinvolta (molti dei quali di origine o famiglia immigrata) attraverso la scoperta di luoghi di aggregazione comuni (contesti-pratiche-condivisione).

Tab. 3: Analisi dei progetti in cui i nuovi media vengono utilizzati per promuovere le dinamiche relazionali e sociali tra ragazzi e ragazze di origine diverse

Dalle quattro pratiche considerate emerge come esse si differenzino in base ai destinatari, alle attività proposte oltre che alle tipologie di tecnologie utilizzate.

La comparazione relativa ai criteri d'analisi maggiormente rilevanti per la ricerca, ovvero l'uso delle nuove tecnologie a fini relazionali e sociali, la promozione di dinamiche relazionali fra e per i giovani di origine immigrata e le eventuali ricadute a livello pedagogico interculturale è parsa essere concordante.

In queste quattro pratiche infatti i nuovi media sono sempre stati utilizzati per promuovere la socializzazione dei ragazzi di origine immigrata con gli autoctoni. Inoltre, è stato possibile ricavare da ognuna di esse un'indicazione pedagogica riferita all'ambito interculturale. Questa constatazione potrebbe guidare la riflessione verso l'idea che le nuove tecnologie possano essere strumenti utili per favorire la formazione di dinamiche relazionali positive tra giovani di origine diversa in ambito educativo formale e non formale.

8.3 Possibili percorsi educativi

Conseguentemente alla ricerca e all'analisi di pratiche già realizzate in contesti nazionali e internazionali, si è deciso di continuare lo studio cercando di progettare dei possibili percorsi aventi medesimi finalità degli esempi di cui sopra.

8.3.1. *L'ambito educativo formale*

Presentazione e descrizione

Il percorso ideato per l'ambito educativo formale è stato progettato avendo in mente il contesto educativo della scuola secondaria di I grado *E. F. Bellavitis*, perché, come specificato in precedenza, tale sede scolastica inglobava in sé diverse

caratteristiche (tra le quali l'elevato numero di alunni di origine immigrata) che la facevano diventare un contesto ideale per la ricerca.

Grazie all'autorizzazione della Dirigente della scuola secondaria di I grado *P.Valussi* (e quindi anche della sede staccata *E.F. Bellavitis*) e alla collaborazione con alcuni insegnanti di quest'ultima sede, le ipotesi progettuali hanno potuto assumere una conformazione concreta.

In tale percorso si voleva sostanzialmente provare ad utilizzare le nuove tecnologie come modalità per facilitare le dinamiche relazionali esistenti tra gli alunni coinvolti, utilizzandole in diverse modalità nel corso della normale prassi educativa. Lo sfondo integratore del percorso era rappresentato dagli spazi di aggregazione del quartiere in cui gli alunni vivevano, il quartiere *Aurora*. Questa decisione è emersa a seguito di alcuni incontri di progettazione svolti assieme alle professoresse e ai professori della classe coinvolta, in quanto questa tematica era stata già affrontata ad inizio anno dagli stessi docenti. Nella primavera 2012 è stato possibile iniziare il percorso, sviluppato in tre incontri di circa due ore l'uno.

Nello specifico, il progetto è stato idealmente diviso in tre fasi di seguito schematizzate:

Presente: come percepisci e vivi oggi il tuo quartiere?

- luoghi di aggregazione (produzione soggettiva di immagini relativa agli spazi più frequentati del quartiere tramite macchina fotografica digitale e telefono cellulare, confronto con le foto scattate dai ragazzi del centro di aggregazione, compilazione di un questionario semi-strutturato);
- riproduzione della mappa mentale del quartiere, indicandone i luoghi più significativi (rappresentazione grafica);
- ricerca della mappa reale del quartiere (consultazione del sito del Comune di Udine e utilizzo di *Google Maps* e *Google Earth*);

- raccolta dei pensieri inerenti il quartiere *Aurora* (tramite il medesimo questionario semi-strutturato sopracitato e l'espressione di tre aggettivi riportata su dei post it);
- composizione finale riguardante il lavoro svolto (cartellone finale).

Passato: com'era il tuo quartiere un tempo?

- ricostruzione della storia del quartiere (brainstorming, memorie dei ragazzi e memorie dei genitori attraverso le parole degli studenti, consultazione del *blog* specifico del quartiere, visione del filmato storico-documentaristico presente su *YouTube*);

Futuro: come vorresti diventasse il tuo quartiere?

- raccolta delle idee, dei suggerimenti, delle speranze riguardanti il futuro del quartiere (questionario semi-strutturato, *brainstorming*, elaborazione digitale delle fotografie).
- Questionario finale di valutazione (alunni e docenti).

Analisi e interpretazione dei dati raccolti

Le attività effettuate in questo percorso educativo sono state molteplici, e altrettanto variegate sono e sarebbero le riflessioni da apportare. Ci si limiterà quindi alle tre considerazioni ritenute più rilevanti.

1) *Spazio e spazi di aggregazione*

Durante la passeggiata lungo le vie del quartiere (produzione soggettiva di immagini) i luoghi scelti e fotografati come più importanti e più frequentati nel tempo liberi degli allievi (campo da calcio, centro di aggregazione, parco antistante il centro, zona del bar del centro commerciale, campi e strade non asfaltate di fronte al cimitero, usate per correre in bicicletta) sono risultati essere diversi da quelli indicati dai giovani che hanno svolto la medesima attività nel centro di

aggregazione (cascina diroccata, garage e sottoscala dei condomini, viale alberato, casa disabitata). Ciò si pensa sia dovuto alla differenza di età (gli studenti erano tre-quattro anni più giovani dei ragazzi che hanno svolto la medesima attività al *Punto di Incontro Giovani*) che può avere inciso nella frequentazione di determinati spazi rispetto ad altri. In realtà vi era un'unica comunanza tra i posti indicati: proprio lo scantinato adiacente al magazzino del centro di aggregazione descritto nel precedente paragrafo (e ciò ne conferma la rilevanza). Questa differenza di scelta tra i luoghi maggiormente frequentati dai ragazzi si è notata solo per gli allievi di sesso maschile perché le studentesse hanno indicato pressoché i medesimi luoghi scelti dalle due ragazze che hanno svolto l'attività in precedenza: centro commerciale, giardinetti vari, parchi. In questo caso l'età delle partecipanti ai due gruppi era quasi simile (dodici-tredici anni le studentesse, quattordici le ragazze al centro) e forse questo fattore ha influenzato la scelta.

Nel corso della camminata si è avuto modo di dialogare con una studentessa che si è scoperto stava frequentando una scuola di cinese¹, a suo dire, «lontana, lontana». A quel punto la professoressa presente alla camminata ha chiesto in quale regione frequentasse tale scuola e l'allieva ha risposto che in realtà è «a Udine, ma vicino la stazione». Si è voluto riportare questa annotazione perché ritenuta emblematica rispetto ai concetti di centro e periferia, oltre che di 'spazio sociale' di questa ragazza. Essa infatti concepiva la zona vicina alla stazione di Udine, in realtà a dieci minuti di autobus dal quartiere, come «lontana, lontana», ma probabilmente questa sua definizione riguardava la lontananza, la distanza mentale più che fisica da quella zona. La studentessa stessa infatti ha affermato di andare in quella parte di Udine solo per frequentare la scuola di cinese, e quindi tale ambiente era uno spazio 'lontano' dalla sua esperienza quotidiana e quindi, conseguentemente, 'lontano' anche nella sua mappa mentale.

¹ Anche in questo caso, vista la sensibilità del dato, la lingua indicata non corrisponde a quella reale.

Ulteriori spunti di riflessione sono emersi dalla distribuzione agli allievi e alle allieve presenti di un documento in cui erano rappresentate le fotografie dei luoghi più significativi per i giovani del centro e, a fianco ciascuna di esse, uno spazio bianco in cui indicare se conoscevano tale posto e se lo frequentavano. Le risposte date dalle studentesse hanno confermato il fatto che oltre a non frequentare tali luoghi, molte di loro non ne conoscevano nemmeno la precisa localizzazione; gli alunni invece li conoscevano quasi tutti, pur non frequentandoli ancora.

Successivamente si è deciso di somministrare, in formato cartaceo e sempre garantendo l'anonimato degli studenti, un questionario semi-strutturato (Appendice B. 1) composto da cinque quesiti principali (comprensivi di ulteriori domande di approfondimento) inerenti la loro visione e considerazione del quartiere.

Alla prima domanda: «Ti piace frequentare/vivere nel quartiere Aurora?» dodici dei tredici presenti hanno risposto positivamente, tanto che dieci alunni hanno dichiarato di sentirsi anche 'parte' del quartiere (quesito di approfondimento: «Ti senti 'parte' di questo quartiere») (si ricorda che oltre metà degli studenti e delle studentesse coinvolti ha genitori immigrati). La seconda domanda riguardava i luoghi preferiti del quartiere e la terza quelli invece non piacevoli; le risposte fornite hanno portato conferme delle risposte date durante i colloqui iniziale: parchi, centro commerciale, centro di aggregazione da un lato; chiesa, scuola, biblioteca dall'altro².

La quarta domanda chiedeva agli studenti di specificare se il quartiere piaceva loro così com'era o se invece pensavano ci fosse bisogno di apportare dei cambiamenti³. Dalle risposte fornite è stato possibile vedere che per cinque studenti su tredici il quartiere piaceva così com'era, mentre tre ragazze avrebbero voluto avere più

² Tutte istituzioni che, considerando il loro essere adolescenti, forse vengono viste come sovrastrutture che cercano di organizzare in maniera troppo rigida la loro mente, la loro giornata, in una parola, la loro vita.

³Questa domanda era strettamente collegata all'elaborazione digitale delle immagini, programmata come fase successiva del percorso.

negozi di vestiti e centri commerciale, uno studente invece avrebbe voluto iniziassero corsi di murales, *hip hop*, *break dance*, un altro allievo invece desiderava avere un parco acquatico, una studentessa invece ha scritto «più gente normale». Quest'ultima 'richiesta', può essere direttamente collegata con le risposte fornite nell'ultimo quesito il quale richiedeva agli alunni di indicare tre aggettivi per definire il proprio quartiere. I tre aggettivi più usati per descrivere il quartiere sono stati: «bello» (undici preferenze), «pericoloso» (sei), «grande» (cinque)⁴. Ciò indica che molti di loro giudicava in maniera relativamente positiva il vivere nel quartiere, ma denota anche come questi studenti e studentesse non siano immuni alle notizie relative ad alcuni episodi di violenza o di micro criminalità che a volte accadono in esso⁵.

Per quanto concerne invece il lavoro svolto con le mappe sarebbero da apportare alcune note rilevanti:

- a) molti degli allievi non avevano mai fatto un lavoro di rappresentazione grafica di uno spazio ampio come il proprio quartiere e quindi questa attività ha permesso anche al docente di arte di far esplorare ai suoi studenti un ambito ancora ignoto;
- b) nel momento in cui si è andati a verificare la corretta localizzazione della scuola, del centro di aggregazione, ecc., nel quartiere, ma ancor prima la posizione del quartiere stesso rispetto alla città di Udine si è notato che solo uno sui tredici presenti sapeva indicare tale posizione. L'aver svolto quindi un'attività simile ha dato modo ai professori presenti di prendere nota dei punti che sarebbero da approfondire nel proseguo delle attività didattiche;

⁴ Gli altri aggettivi utilizzati spaziano dal «noioso» (due risposte) all'«accogliente» (una), dal «brutto» (due) allo «stupendo» (una), dallo «sporco» (una) all'«adatto per giocare» (una) e molti altri ancora.

⁵ Seppur nel corso degli ultimi anni la qualità di vita del quartiere sia migliorata (come testimoniato da alcuni residenti e dagli educatori del centro), accadono ancora degli episodi spiacevoli che agli occhi dei ragazzi coinvolti non passano inosservati.

c) questo lavoro ha inoltre fatto emergere come gli spazi importanti per gli studenti vengano rappresentati nelle mappe da loro raffigurate in misura maggiore e più centrale rispetto agli altri spazi ed elementi del quartiere;

d) si è visto inoltre come nel momento di rappresentare la mappa mentale del quartiere (svolta subito dopo la ‘passeggiata’) così come nel momento di cercare su Internet la mappa reale dell’area in questione e discuterne insieme, si fosse creato un clima positivo tra gli studenti, parsi più coinvolti del solito anche agli occhi dei loro insegnanti.

Il lavoro sulle mappe svolto a scuola è stato in realtà solamente abbozzato e non sono state esplorate tutte le potenzialità che da esso potrebbero scaturire. Tuttavia, questo ‘strumento’ può essere considerato come un utile ausilio da utilizzare in maniera trasversale nella prassi educativa.

2) *Nuovi media*

Essendo un percorso svolto in un contesto educativo formale, non è stato possibile osservare, con la stessa facilità con la quale è stato possibile fare al centro, come i ragazzi e le ragazze presenti utilizzassero liberamente le nuove tecnologie; tuttavia, sono comunque emerse delle considerazioni rilevanti:

a) durante la camminata gli studenti e le studentesse presenti si sono suddivisi in piccoli gruppetti, attorno a coloro i quali possedevano i cellulari di ultima generazione. Ciò perché volevano avere la possibilità di vedere le foto appena scattate ai diversi luoghi del quartiere e insieme «postarle», per usare le loro parole, su *Facebook*. Inoltre, sulla strada del ritorno a scuola, i medesimi gruppetti guardavano i video dei cantanti preferiti su Internet. Anche in questo caso quindi il fatto di possedere degli apparecchi telefonici sempre *on-line* permetteva ai giovani di condividere con i coetanei (di diverse provenienze) delle esperienze e di mantenersi in contatto con amici vicini e lontani, rimasti nel Paese d’origine;

b) le nuove tecnologie sono state utilizzate ampiamente anche nel corso dell'attività in classe: la localizzazione precisa del quartiere 'Aurora' all'interno della città di Udine è stata rintracciata attraverso *Google Earth* (conosciuto da gran parte degli allievi) e la mappa interattiva presente nel sito del Comune di Udine (sito invece ignoto a tutti gli studenti); è stato inoltre possibile visionare un video su *YouTube* inerente i cambiamenti avvenuti nella medesima zona nel corso degli ultimi anni. Durante l'utilizzo di questi ausili didattici i giovani sono sembrati particolarmente coinvolti;

c) come una delle ultime fasi del percorso si è pensato di offrire la possibilità agli allievi di modificare, almeno sulla carta, gli aspetti del quartiere che proprio non gradivano. Questa attività è stata effettuata attraverso l'elaborazione digitale delle immagini, ovvero delle fotografie precedentemente scattate da loro, dai giovani del centro e dalla sottoscritta (in modo da dare una scelta abbastanza variegata di immagini dalle quali attingere). Nel concreto, si era deciso di utilizzare uno tra i più semplici programmi di rappresentazione grafica presente in quasi tutti i computer (*Paint*). L'attività sembrava essere stata particolarmente ben accolta dagli alunni ma a causa di problemi legati alle apparecchiature, solo una piccola parte degli studenti ha potuto effettuare tale attività. Si è quindi deciso di far svolgere questo compito a coloro i quali ne avevano manifestato un forte desiderio, e affidare ai restanti l'incarico di realizzare un cartellone riassuntivo del percorso svolto. Anche se quantitativamente inferiore alle aspettative, l'elaborazione digitale delle immagini ha portato interessanti riscontri riguardanti la sistemazione del quartiere: costruire una piscina, riqualificare la zona della cascina diroccata, eliminare alcune barriere architettoniche, introdurre una nuova area verde ma al contempo edificare anche un ulteriore supermercato. Questa ultima idea è venuta ad una ragazza di origine non italiana, arrivata da poco nel quartiere. Considerando che la studentessa aveva indicato di voler rendere verde l'area del grande parcheggio antistante la chiesa e al contempo di costruirvi un supermercato (nonostante a pochi metri ce ne

fosse già un altro), si è cercato di chiedere spiegazioni. La studentessa ha detto che avrebbe voluto avere un altro supermercato perché «è bello». Ritenuta tale risposta non soddisfacente, si è cercato di approfondire la questione: l'elemento che rendeva «bello» l'avere un ulteriore supermercato nel quartiere era il fatto che «ci vado con la mamma». Questa attività ha permesso di capire quindi che anche gli spazi che sembrano tradizionalmente 'lontani' dal favorire le relazioni, possano nascondere invece una serie di vissuti da non sottovalutare.

Anche questa tecnica di indagine ha permesso infatti di annotare alcune riflessioni rilevanti per la ricerca:

- da un lato, se gli studenti e le studentesse coinvolti hanno dimostrato di possedere un'elevata abilità nell'usare le nuove tecnologie (cellulari, Internet, *I-pod*, ecc.), dall'altro gli stessi ragazzi hanno di contro palesato un'incapacità ad usare i programmi basilari dell'alfabetizzazione digitali (quali, ad esempio, un semplice programma di rappresentazione grafica) che arrivati alla seconda classe delle scuole secondarie di I grado si riteneva essere nel bagaglio delle loro competenze. Ciò potrebbe essere un'indicazione di quanto una costante ed efficace pratica di *media education* sia assolutamente necessaria per permettere ad alunni (ma anche ai docenti) di arrivare ad una adeguata *media literacy*, indispensabile ai giorni contemporanei;

- direttamente collegato a ciò va segnalato l'evidente e non facilmente risolvibile problema della carenza della strumentazione tecnologica presente in molte scuole italiane, tra le quali anche quella in cui si è lavorato. Per riuscire a rendere maggiormente significativi progetti come quello da poco presentato risulta necessario avere anche il supporto dei mezzi tecnologici ad esso collegati;

- nel momento in cui agli studenti sono stati concessi spazio, tempo, fiducia, ascolto, motivazione e coinvolgimento, essi hanno dimostrato la volontà di divenire parte attiva del cambiamento favorevole del loro quartiere, cercando i punti critici da migliorare ed enfatizzando le positività già presenti in esso (tema rientrando nei

percorsi di educazione alla cittadinanza e alla partecipazione attiva al vivere democratico).

3) Ulteriori approfondimenti del progetto svolto

Il percorso realizzato permetterebbe di svolgere ulteriori approfondimenti, quali ad esempio:

- *Area linguistica-artistica-espressiva:*

- racogliere in modo sistematico le scritte presenti nel quartiere ma anche i racconti, le narrazioni dei genitori e/o nonni inerenti il quartiere, in diverse lingue (uso macchina fotografica/videocamera);

- scrivere poi una poesia, una storia, una composizione musicale, ecc. (in più lingue, ovvero le lingue degli studenti e delle studentesse presenti in quella classe), che riprenda tutte le informazioni raccolte in precedenza, arricchendola con rappresentazioni grafiche degli studenti;

- ricercare i giochi, gli sport praticati dai ragazzi nel quartiere oggi e quelli giocati dai genitori/nonni un tempo e cercare di creare un nuovo gioco che rispecchi le esigenze di divertimento e di movimento dell'intera classe;

- *Area storico-geografica:*

- approfondire la storia del quartiere collegandola alla storia della città di Udine (fino a risalire alla storia della Regione e/o nazione), valorizzando contemporaneamente anche i luoghi frequentati dai ragazzi coinvolti, sapendoli ubicare nello spazio.

- *Area matematico-scientifico-tecnologica:*

- scoprire quali sono le piante e gli animali presenti nel quartiere, conoscerne poi le caratteristiche e metterle in relazione alle piante e agli animali presenti e/o conosciuti dagli allievi arrivati in Italia da bambini o preadolescenti;

- capire come erano gli insediamenti del quartiere in passato, perché oggi sono diversi e come potrebbero diventare in futuro per rendere la città più sostenibile;

-creare una mappa interattiva *on-line* nella quale inserire tutte le informazioni scoperte durante il percorso;

-realizzare un breve filmato amatoriale nel quale esprimere quanto svolto dai ragazzi durante il progetto.

Se possibile, si dovrebbe svolgere il percorso curricolare in relazione con gli ambiti non formale e informale (centri di aggregazione, associazioni sportive, genitori, enti locali, ecc.) presenti sul territorio nel quale è ubicata la scuola per fare in modo che quanto svolto permanga come ricordo significativo per i ragazzi coinvolti perchè riguardante i loro vissuti.

8.3.2 *L'ambito educativo non formale*

Presentazione e descrizione

Il percorso in ambito educativo non formale è stato progettato con l'idea di poterlo poi applicare nel centro di aggregazione giovanile *Punto di Incontro Giovani*. Esattamente come per la scuola secondaria di I grado *E. F. Bellavitis*, questo centro presentava delle caratteristiche rilevanti per la ricerca.

Anche in questo caso, a seguito dell'autorizzazione concessa dal Presidente della Cooperativa che gestisce assieme al Comune di Udine il centro e a diversi colloqui con la responsabile del centro stesso, si è avuta la possibilità di provare a concretizzare le idee ipotizzate in precedenza.

Tenendo in considerazione le caratteristiche dei giovani frequentanti tale luogo, e di comune accordo con le educatrici e gli educatori del centro, è stato deciso di non svolgere un vero e proprio percorso predeterminato perché la frequenza irregolare dei giovani oltre che il loro repentino cambio di umore e di attività a cui dedicarsi, non avrebbe garantito l'attuazione di alcuna attività impostata. Si è deciso comunque di provare a svolgere un paio di attività, nel momento in cui gli educatori lo ritenevano più opportuno. Nello specifico, il riferimento è alla

produzione soggettiva di immagini e all'intervista sociologica con foto stimolo. Questi momenti di ricerca dovevano essere però preceduti da un'osservazione partecipante, durante la quale approfondire la conoscenza del contesto oltre che dei giovani coinvolti. Tutte queste attività avevano lo scopo di cercare di comprendere più da vicino se, come e perché le nuove tecnologie potessero rappresentare degli strumenti per facilitare le dinamiche relazionali e la socializzazione di ragazzi e ragazze di origine immigrata.

Il percorso iniziato nel gennaio 2012 e concluso al termine del mese successivo ha coinciso con la fase di raccolta dei dati nel contesto educativo non formale, ed è stato pertanto presentato in maniera dettagliata nei paragrafi 7.1, 7.2, 7.3 del settimo capitolo.

Come detto in precedenza, nelle idee progettuali iniziali, i due percorsi educativi prevedevano anche una parte da svolgersi in collaborazione tra i due contesti coinvolti, ma per motivi già esplicitati ciò non è stato possibile.

8.3.3 Una prima analisi dei percorsi educativi proposti

Seppur i due percorsi avessero strutture e finalità diverse, è possibile farne un'analisi comparativa. Per effettuare tale analisi ci si avvale dei criteri di riferimento utilizzati per l'analisi delle pratiche effettuate in contesti nazionali e internazionali: soggetti ai quali i progetti erano destinati, attività svolte, tipologia e uso dei media, rilevanze per il processo di socializzazione dei giovani di origine immigrata e per l'ambito pedagogico interculturale.

8.3 Possibili percorsi educativi

	PERCORSO IN AMBITO FORMALE	PERCORSO IN AMBITO NON FORMALE
TARGET	Studenti di classe seconda media (undici-dodici anni).	Ragazzi dagli undici ai quattordici anni.
ATTIVITÀ	<ul style="list-style-type: none"> -Produzione soggettiva di immagini; -rappresentazione mentale della mappa del quartiere; -confronto con le fotografie scattate dai giovani del centro di aggregazione; - video, discussioni, questionari sul vivere nel quartiere; -elaborazione digitale di immagini -cartellone finale. 	<ul style="list-style-type: none"> -Osservazione partecipante; -produzione soggettiva di immagini; -Intervista sociologica con foto-stimolo.
TIPOLOGIA E USO DEI MEDIA	<p>Tipologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> -macchina fotografica digitale; -cellulare; -Internet (Google Earth, YouTube, Sito del Comune di Udine); -Computer per elaborazione digitale delle immagini. <p>Uso:</p> <ul style="list-style-type: none"> -le nuove tecnologie sono state utilizzate in questo percorso non tanto, o meglio, non solo con l'intento di agevolare i processi di apprendimento-insegnamento, ma soprattutto con lo scopo di promuovere delle dinamiche positive tra gli alunni presenti. 	<p>Tipologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> -macchina fotografica digitale; -cellulare; -computer per foto-intervista. <p>Uso:</p> <ul style="list-style-type: none"> -in questo percorso più che usare tecnologie è stato possibile notare come esse venissero utilizzate dai ragazzi e dalle ragazze presenti. Da tale osservazione si è potuto notare come questi mezzi venissero sempre usati in condivisione tra giovani di origini diverse.
SOCIALIZZAZIONE DEI GIOVANI DI ORIGINE IMMIGRATA	<p>Sì: grazie al percorso svolto è stata offerta un'occasione per far interagire in maniera informale e collaborativa gli alunni presenti, aventi origini diversi tra loro</p>	<p>Sì: grazie al percorso svolto è stato possibile comprendere come e perché le nuove tecnologie sono considerate strumenti utili per i giovani di origine immigrata e per la loro socializzazione.</p>
RISCONTRI PER L'AMBITO PEDAGOGICO INTERCULTURALE	<p>Rafforzamento del dialogo e dello scambio interculturale tra alunni e alunne di origini diverse partendo dalle loro pratiche quotidiane, quali ad esempio, la conoscenza e la valorizzazione in ambito educativo formale delle esperienze vissute nei loro spazi di aggregazione.</p>	<p>Conoscenza e approfondimento di pratiche quotidiane condivise tra giovani di origini immigrata e autoctoni.</p>

Tab. 4: Analisi dei percorsi progettati per i contesti educativi oggetto della ricerca

Da questa analisi emerge come le tecnologie e le attività utilizzate siano in realtà diverse fra loro ma in entrambi i casi è stato possibile notare come i nuovi media possano essere stati utili per incentivare la formazione di positive dinamiche relazionali tra giovani di origine immigrata e autoctoni. In particolare entrambi i percorsi hanno cercato di conoscere, inserire e valorizzare nella prassi educativa quotidiana aspetti della quotidianità dei ragazzi e delle ragazze con le quali si interagisce quotidianamente (es.: spazi di aggregazione, nuove tecnologie).

8.4 I questionari rivolti agli operatori

8.4.1. Il parere degli educatori

Presentazione e descrizione

Per cercare di capire se i nuovi media vengano considerati strumenti importanti per promuovere il processo di socializzazione di ragazzi e ragazze di origine non italiana, si è ritenuto utile estendere la ricerca a livello nazionale, chiedendo il contributo di esperti del settore, ovvero educatori e responsabili di centri interculturali di diverse regioni d'Italia. Ad essi è stato chiesto di compilare un questionario semi-strutturato inviato in formato elettronico ([Appendice B.2](#)).

I questionari sono stati formulati seguendo alcuni esempi tratti da una ricerca precedentemente svolta avente come oggetto i centri interculturali d'Italia: *Il tempo dell'integrazione. I centri interculturali in Italia* (Favaro, Luatti, 2008). Anche la scelta dei centri ai quali sottoporre l'intervista è stata agevolata dalla descrizione delle caratteristiche generali dei centri ritrovate nel medesimo testo, così come nelle pagine web specifiche di ogni centro.

A seguito di queste analisi sono stati scelti: il *Centro di Documentazione* di Arezzo, il *Centro di Documentazione/Laboratorio per un'Educazione Interculturale (CD/LEI)* di Bologna, il *Centro Come* di Milano, il Centro Interculturale *Mondo Insieme* di Reggio Emilia, il *Centro Interculturale* Città di Torino, il Centro *Millevoci* di Trento, ai quali poi si è aggiunto anche il centro di aggregazione giovanile *Punto di Incontro Giovani* di Udine.

Il questionario era composto da diverse sezioni:

-I parte: *dati anagrafici del centro*;

-II parte: *utilizzo delle nuove tecnologie: sito Internet*, corredata da quesiti specifici volti a comprendere se il centro possedeva un proprio sito Internet, quali erano le motivazioni che hanno spinto gli operatori a crearne uno, come quest'ultimo veniva utilizzato e da chi;

-III parte: *utilizzo delle nuove tecnologie: attività rivolte a bambini e ragazzi*, composta da alcune domande tese a comprendere se i nuovi media venivano usate nel centro per svolgere delle attività con i frequentatori del centro stesso e soprattutto come questi mezzi venivano percepiti e usati dai medesimi. In particolare, in questa sezione era stato inserito il quesito probabilmente più significativo ai fini della ricerca: «Il personale del Centro ritiene che le nuove tecnologie possono essere considerate come un possibile strumento di integrazione per i ragazzi considerati “stranieri”? Perché?»;

-IV parte: *Utilizzo delle nuove tecnologie: attività rivolte ad altri destinatari*, grazie a questa domanda si voleva comprendere se i nuovi mezzi di comunicazione elettronici venivano utilizzati anche per formare e/o lavorare con operatori esterni come ad esempio i mediatori culturali

-V parte: *Collaborazioni*; l'intento di questa sezione era quello di capire se i centri coinvolti, per svolgere le loro attività, collaboravano anche con altri enti, in particolare modo con l'ambito educativo formale.

Tre sono stati i questionari compilati e spediti al mittente e le risposte che verranno di seguito presentate si riferiscono a tali restituzioni, alle quali sono state aggiunte anche delle frasi tratte dal questionario inviato agli educatori del centro di aggregazione giovanile.

Analisi e interpretazione delle risposte fornite dagli educatori

Per quanto riguarda la parte anagrafica, il dato più interessante è sicuramente l'anno di fondazione dei centri. I tre centri considerati sono sorti infatti diversi anni fa (1992 il *CD/LEI* di Bologna, 1994 il Centro '*COME*' di Milano e 1998 il Centro *Millevoci* di Trento) e questo dato può essere rilevante perché permette di dedurre che questi centri rappresentano delle presenze solide e ben conosciute nel territorio in cui operano (e spesso anche a livello nazionale) e quindi che le restituzioni dei questionari comprendenti pareri e esperienze passate condotte negli anni dai responsabili e dagli operatori di tali centri potrebbero essere particolarmente utili in questa ricerca.

Nella seconda parte del questionario è emerso che due dei tre centri considerati possiedono uno specifico sito Internet nel quale inserire le informazioni e/o materiali riferiti alle attività svolte nel centro, soprattutto dirette ad insegnanti, facilitatori linguistici, mediatori culturali, ecc. Più nel dettaglio, un educatore ha specificato che il sito Internet serve anche per offrire «*un intervento di sostegno e di consulenza a distanza nei confronti degli insegnanti*» riguardanti informazioni, materiali e modelli di progetto sull'educazione interculturale, così come l'italiano come seconda lingua, ecc, oltre che un aggiornamento costante sulla normativa riguardanti le medesime tematiche.

Specificamente alla terza sezione, è interessante notare che i due centri che hanno dichiarato di avere un sito Internet non svolgono delle attività specifiche con le nuove tecnologie rivolte a bambini e ragazzi frequentanti il centro, mentre l'altro

ente coinvolto, il Centro di *Documentazione Laboratorio per un'Educazione Interculturale* (CD/LEI) di Bologna ne ha svolte diverse:

- a) *«All'interno della Summer School 2010, Nell'ambito di SEIPIU' - Seconde generazioni e riuscita scolastica, progetto promosso e finanziato dalla Fondazione del Monte di Bologna e Provincia, tra le attività pomeridiane proposte ad alcuni istituti superiori di Bologna e provincia, il CDLEI ha realizzato, insieme a ragazzi e ragazzi stranieri e italiani coinvolti, un blog pensato come una sorta di diario di bordo in cui documentare e raccogliere, impressioni, commenti, video e immagini dell'esperienza estiva trascorsa. Sotto la guida di un docente i ragazzi hanno appreso alcune nozioni di base per poter sviluppare, gestire e implementare un blog producendo in prima persona i contenuti utili da inserire. I ragazzi hanno potuto così approfondire la conoscenza di una nuova tecnologia scoprendone le potenzialità, i limiti e le sue diverse applicazioni. Il blog si è rivelato uno strumento diretto utile per comunicare e diffondere informazioni, ma anche un mezzo per documentare esperienze condivise da più persone, per parlare e raccontare qualcosa di sé e della propria vita, un contenitore di risorse e informazione molteplici (foto, video, musica ecc.).*
- b) *IL CDLEI, nell'ambito di "DUE PER UNO PER DUE G" (www.progetto2x1.it) progetto promosso e finanziato dal Ministero della solidarietà sociale rivolto agli studenti e alle studentesse di seconda generazione di alcuni istituti professionali di Bologna e Provincia (con l'obiettivo di garantire le pari opportunità per le seconde generazioni in ambito scolastico, l'inserimento dei nuovi iscritti agli istituti tecnici e professionali della città e di favorire la partecipazione dei giovani studenti di seconda generazione), ha gestito e implementato in modo autonomo un sito internet dedicato al progetto con la finalità non solo di documentare e dare visibilità alle attività svolte, ma anche per aiutare i ragazzi e le ragazze coinvolte nel progetto a restare in comunicazione offrendo, attraverso la sezione "Forum", uno strumento di discussione su tematiche differenti come le seconde generazioni, l'intercultura, i pregiudizi e le discriminazioni, la valorizzazione della lingua madre ecc».*

Da queste descrizioni si possono scorgere considerazioni rilevanti in merito al ruolo che le nuove tecnologie sembrano poter assumere nel promuovere, nel caso specifico, la riuscita scolastica di ragazzi e ragazze di origine immigrata, aspetto questo che peraltro è strettamente collegato anche alla loro stessa socializzazione. Dalla spiegazione dei progetti esposta dall'operatore del CD/LEI si può presupporre inoltre che le nuove tecnologie possano quindi rivestire un ruolo importante in ambito educativo perché si prestano a svolgere diverse attività, combacianti con i diversi interessi dei ragazzi alle quali sono dirette e quindi

rappresenterebbero strumenti utili per facilitare le dinamiche relazionali degli stessi (oltre che i processi di insegnamento-apprendimento).

Vista la pertinenza, il progetto *DUE PER UNO PER DUE G* è uno dei progetti inseriti nella tabella comprendente le pratiche svolte a livello nazionale e internazionale in cui i nuovi media vengono usate per promuovere la socializzazione dei giovani di origine non italiana (tab. 2 del paragrafo 7.2.1)

Nella medesima sezione vi era una domanda particolarmente rilevante per la ricerca e ad essa si vuole dedicare un'analisi specifica. Tuttavia, prima si ritiene opportuno concludere l'analisi delle due rimanenti sezioni del questionario.

Alla domanda «Vi sono delle attività svolte mediante l'uso delle nuove tecnologie rivolte ad altri destinatari (mediatori, operatori, etc.)?», solo un operatore ha risposto affermativamente, precisando che «*Il Centro ha un servizio di consulenza on line rivolto ai vari operatori (mediatori, operatori ecc...)*».

Per quanto riguarda il quinto e ultimo quesito, è emerso che tutti e tre i centri coinvolti hanno delle collaborazioni attive da diversi anni con alcuni enti pubblici e/o privati, ma soprattutto con scuole di ogni ordine e grado, biblioteche, cooperative, ecc. instaurate con l'obiettivo di promuovere «*un processo di integrazione positiva per i minori e le loro famiglie*».

Questa precisazione permette di capire come i responsabili e gli educatori del centro abbiano considerato il lavorare in maniera collaborativa con i diversi attori che più o meno direttamente vengono coinvolti nel processo di socializzazione dei giovani di origine immigrata (e delle loro famiglie) un loro elemento fondante. Ciò viene considerato uno spunto rilevante per l'ambito educativo interculturale in quanto si ritiene che solo il confronto tra e con diversi intermediari, oltre che ovviamente con i diretti interessati, solo la condivisione di idee, progetti e risorse, possa portare a creare le condizioni per facilitare le dinamiche relazionali e sociali dei ragazzi e delle ragazze coinvolti.

Si vogliono ora riportare le risposte fornite dagli educatori alla presente domanda: «Il personale del Centro ritiene che le nuove tecnologie possono essere considerate come un possibile strumento di integrazione per i ragazzi considerati “stranieri”? Perché?»

Due dei tre questionari hanno indicato la risposta affermativa (un centro non ha risposto). In particolare si vogliono riportare le proposizioni considerate maggiormente rappresentative ai fini della ricerca alle quali sono state fatte seguire alcune considerazioni riguardanti l'utilizzo delle nuove tecnologie in ambito educativo.

a) *«Perché le competenze informatiche e la multimedialità possono accrescere l'autostima di chi, magari, ha ancora deficit linguistici in italiano. Inoltre l'interattività non può che favorire la socialità, che molto spesso è il primo passo verso l'integrazione»*

Questa prima frase sottolinea come le nuove tecnologie potrebbero dare la possibilità di valorizzare i saperi, in questo caso tecnologici, che spesso possiedono i giovani di origine immigrata, saperi e competenze che magari potrebbero andare a compensare le comprensibili mancanze linguistiche dimostrate nella prima fase dell'inserimento (*«Perché le competenze informatiche e la multimedialità possono accrescere l'autostima di chi, magari, ha ancora deficit linguistici in italiano»*). Così facendo si riuscirebbe a far sentire i ragazzi interessati 'portatori di una conoscenza' che magari in quella classe o in quel centro di aggregazione era scarsa. Si arriverebbe così a considerare quei giovani come delle 'risorse', dei 'maestri' e non sempre come 'problemi da risolvere', con notevoli benefici per l'autostima degli stessi giovani di origine immigrati ma anche dei loro compagni autoctoni, e più indirettamente anche dei loro genitori e degli insegnanti. Inoltre, la medesima affermazione mette in risalto una delle caratteristiche delle nuove tecnologie ritenute fondamentali da autori quali Buckingham (2003, trad. it. 2006) e Rivoltella

(2006): l'interattività (*«Inoltre l'interattività non può che favorire la socialità, che molto spesso è il primo passo verso l'integrazione»*). Questo elemento infatti, come sostengono i medesimi studiosi, è spesso la via maestra per ottenere una migliore socializzazione tra ragazzi e ragazze di origini diverse e quindi, potenzialmente, uno degli elementi da inserire anche nella prassi educativa quotidiana, soprattutto considerando i contesti eterogenei contemporanei.

b) *«Per l'inserimento e l'integrazione risultano efficaci tutti gli strumenti della rete che permettono l'interazione: blog, forum, social network»*

Questa frase evidenzia la molteplicità di 'strumenti' (*«blog, forum, social network»*) che si potrebbero adoperare in ambito educativo per promuovere *«l'inserimento e l'integrazione»* di e tra giovani di origini diverse.

Il fatto di avere a disposizione 'applicazioni' diverse per le diverse esigenze educative/relazionali/didattiche di quel particolare momento, adattabili ai differenti contesti in cui ci si trova ad operare, rende le nuove tecnologie un ausilio importante per qualsiasi educatori e/o insegnante che voglia educare le generazioni presenti e future in maniera coinvolgente e conseguentemente significativa e perdurante nel tempo.

c) *«Materiali tecnologici e multimediali possono rivelarsi un ottimo strumento completo e di qualità capace di aiutare i giovani ad accedere a contenuti molteplici [...]. Riteniamo pertanto positivo poterle [le nuove tecnologie] utilizzare in quanto vicine e familiari al mondo delle nuove generazioni, utili anche per attivare reti di comunicazione e scambio tra ragazzi e ragazze provenienti da contesti geografici esociali diversi, facilitando almeno inizialmente la scoperta e la relazione con l'altro»*

I nuovi media, in virtù della loro polimorfia, multidimensionalità e plasticità, possono rappresentare *«strumenti completi e di qualità»* in grado di offrire ad educatori ed insegnanti l'opportunità di valorizzare le potenzialità e le attitudini di ciascuno, in un percorso di crescita, apprendimento e/o socializzazione il più

personalizzato possibile, e nel contempo di renderlo aperto, condivisibile e partecipato dagli altri e con gli altri. Le nuove tecnologie permetterebbe inoltre di accrescere il livello di coinvolgimento e motivazione nei giovani/alunni d'oggi in quanto vengono percepite, più o meno consciamente, come una delle esperienze più significative e quotidiane (*«vicine e familiari al mondo delle nuove generazioni»*) per la loro stessa socializzazione e costruzione identitaria. Infine, i mezzi di comunicazione contemporanei sembrano offrire possibilità aggiuntive in ambito educativo rispetto ai tradizionali. Essi infatti paiono offrire la possibilità di creare con maggiore semplicità percorsi non solo interdisciplinari e cross-curricolari ma anche internazionali (*«attivare reti di comunicazione e scambio»*). In tal modo sarebbe possibile ampliare l'ottica delle nuove generazioni (ma anche degli stessi insegnanti ed educatori) agli scenari nei quali essi sono immersi, cercando di capire e far capire quanto la differenza (culturale e non solo) sia in realtà molto più vicina e familiare di quanto si pensi (*«facilitando almeno inizialmente la scoperta e la relazione con l'altro»*).

Pur non essendo un centro interculturale come i precedenti, si vogliono riportare le risposte fornite alla medesima domanda dagli educatori del centro di aggregazione giovanile di Udine nel quale è stata condotta una parte della ricerca perché ritenute utili in tale analisi.

d) *«Le nuove tecnologie vengono usate senza distinzioni di metodo o quantità tra giovani italiani e giovani di origini straniera. Sono uno dei campi in cui l'intervento degli educatori non è necessario per creare integrazione, ma in cui lo scambio è spontaneo e costruito tra pari»*

In un'epoca e in un Paese in cui la 'diversità culturale' è e sta diventando la quotidianità (nelle scuole, nei centri giovani, nelle associazioni sportive, ovunque) la distinzione stessa tra autoctoni e immigrati viene affrontata al giorno d'oggi in maniera diversa in quanto la maggioranza di questi ultimi è nata o cresciuta fin

dalla tenera età in Italia e quindi condivide con i coetanei molte pratiche quotidiane comuni. Una di queste è rappresentata proprio dai nuovi media e quindi anche il loro utilizzo non dipende esclusivamente dall'origine dei loro fruitori (*«Le nuove tecnologie vengono usate senza distinzioni di metodo o quantità tra giovani italiani e giovani di origini straniera»*). Ciò può dipendere da altri fattori quali ad esempio: la situazione socio-economica della famiglia, l'avversione o l'interesse dei genitori nei confronti di queste tecnologie, l'alfabetizzazione degli adulti di riferimento e la disponibilità ad investire nell'educazione dei figli, l'interesse stesso del giovane e soprattutto quello del suo gruppo dei pari, ecc.

L'utilizzo dei nuovi media, quindi, potrebbe essere un elemento di unione, di somiglianza, di condivisione, un punto comune da cui partire in un percorso educativo che intenda, per l'appunto, facilitare il rapporto tra ragazzi e ragazze di origine diverse (*«Sono uno dei campi in cui l'intervento degli educatori non è necessario per creare integrazione, ma in cui lo scambio è spontaneo e costruito tra pari»*). Tuttavia, si ritiene che l'intervento degli educatori, anche in questo campo, può diventare necessario e favorevole per i giovani stessi. Da quanto potuto osservare, essi, nonostante le sembianze 'da adulti' che spesso si divertono (o sono costretti) ad indossare, manifestano il bisogno e a volte persino il desiderio di avere una persona di riferimento diversa dai genitori che li sappia guidare, ascoltare, consigliare anche riguardo all'uso delle nuove tecnologie. Un educatore o un docente che quindi, nel suo essere autorevole, attento e presente, sappia creare le condizioni per far interagire e coinvolgere i giovani con i quali lavora (di qualsiasi origine essi siano) in maniera significativa per la loro crescita armoniosa, completa e adeguata ai contesti odierni. Considerando l'importanza che attualmente le nuove tecnologie assumono nella vita di tutti i giorni, l'educatore o l'insegnante dovrebbe inserire tra i suoi obiettivi anche quelli concernenti la *media literacy*, divenuta oggi alfabetizzazione necessaria e utile per provare a cogliere e conoscere alcuni degli elementi caratterizzanti la complessità contemporanea.

8.4.2. Il parere degli insegnanti

Presentazione e descrizione

Al termine del percorso svolto presso la scuola secondaria di I grado 'E. F. Bellavitis', è stato chiesto ai professori maggiormente coinvolti dal progetto di compilare un questionario avente duplice finalità:

- valutare il percorso svolto;
- comprendere il loro punto di vista in merito all'utilizzo dei nuovi media in ambito educativo. Il questionario semi-strutturato (Appendice B. 3) era costituito da sette quesiti principali ai quali sono state aggiunte alcune domande specifiche (solitamente il 'Perché?' della risposta fornita). Cinque riguardavano la valutazione del percorso svolto (utilità per gli studenti, coinvolgimento degli studenti, utilità per la normale prassi educativa scolastica, possibilità di svolgere il percorso in altre classi, potenzialità/criticità), due erano invece collegate all'utilizzo delle nuove tecnologie (la prima riguardante il ruolo che i nuovi media potrebbero avere nell'agevolare il quotidiano svolgersi delle lezioni, la seconda volta a comprendere se questi mezzi sarebbero in grado di favorire la socializzazione dei ragazzi d'oggi).

Analisi e interpretazione delle risposte fornite dai questionari

Il percorso è stata valutato positivamente dai professori (i quali hanno deciso di compilare il questionario in maniera congiunta) in quanto *«ha consentito di approfondire la conoscenza del quartiere di appartenenza»* ed è riuscito a coinvolgere gli studenti presenti, tanto che è stata rilevata l'opportunità di trasferirle in altre classi. Il percorso svolto è stato inoltre ritenuto utile ai fini della progettazione curricolare perché *«la conoscenza del territorio è stata argomento della programmazione didattica di quest'anno»*. Come criticità è stato indicato *«il poco tempo utilizzato per lo svolgimento dell'attività»*, come potenzialità invece la

possibilità di *«sviluppare aspetti funzionali del territorio: valutare i bisogni e produrre idee e proposte anche di tipo progettuale per il rinnovamento e la riqualificazione del quartiere»*.

Specificamente alla prima domanda riguardante i nuovi media («In questo progetto sono state utilizzate anche delle nuove tecnologie (fotocamera digitale, telefono cellulare, Internet, ecc). Ritiene che questi strumenti possano aiutare il quotidiano svolgersi delle lezioni? Perché?») è emerso che questi strumenti possono aiutare il quotidiano svolgersi delle lezioni perché *«agevolano l'apprendimento»*. Il fatto che i docenti abbiano risposto in maniera così precisa a una domanda generale come quella posta, potrebbe far ipotizzare che in questo caso i docenti propongono una rappresentazione delle nuove tecnologie come supporto per l'apprendimento. Sempre relativamente a tale quesito, si ritiene interessante confrontare le risposte dei docenti con quelle fornite dagli studenti e dalle studentesse coinvolti ad un questionario semi-strutturato avente medesime finalità di quello proposto ai professori (Appendice B. 4). Anche gli alunni ritengono che i nuovi media possano agevolare e rendere più significativo lo svolgersi delle lezioni (tredici su tredici), e per rendere più chiaro questo concetto hanno motivato le loro affermazioni. In particolare, le loro risposte si possono suddividere in due sottogruppi:

a) rapporto nuovi media e scuola, oggi:

-«è più bello»; «perché mi piacciono»; «perché almeno c'è un motivo per andare a scuola»: queste tre opinioni sono state raggruppate assieme perché sono state interpretate come importanti e appartenenti alla sfera emozionale degli allievi;

-«perché puoi fare tutto quello che ti serve»; «perché è più conveniente dei libri»: questi altri due pareri sono sembrati invece riconducibili ad un uso strumentale delle tecnologie;

b) rapporto nuovi media e scuola, in prospettiva futura

-perché siamo la nuova generazione e abbiamo bisogno di questi strumenti.

Quest'ultima affermazione è stata riportata in grassetto in quanto si pensa possa essere emblematica rispetto all'obiettivo stesso della ricerca. Ciò si rende ancor più manifesta nel momento in cui si specifica che la medesima frase è stata pronunciata da una studentessa nata in Italia da genitori immigrati e quindi dimostra quanto i nuovi media vengano da lei percepiti come importanti per il suo futuro e per il suo positivo processo di interazione.

Anche per quanto riguarda la seconda domanda relativa all'uso delle nuove tecnologie come possibili strumenti in grado di favorire le dinamiche relazionali tra ragazzi e ragazze («Pensa che i nuovi media possano aiutare la socializzazione e la conseguente integrazione dei ragazzi d'oggi?»), si è notata una sostanziale corrispondenza tra le risposte fornite dai docenti e dagli allievi: entrambi i gruppi hanno risposto affermativamente. Ciò perché, sempre riportando le risposte fornite dagli studenti, tali mezzi riescono ad offrire la possibilità di *«parlare e capirsi di più»*; essi rappresentano quindi un luogo dove continuare il dialogo instaurato precedentemente in presenza, o, generarlo dal principio nel caso in cui non sia possibile creare un'occasione di incontro, *«perché se non puoi uscire comunichi tecnologicamente»*. Sembra emergere, nella rappresentazione proposta dagli allievi, un'immagine di tali mezzi non solo come possibili facilitatori del processo di apprendimento ma anche come propulsori di migliori dinamiche relazionali.

8.5 La seconda domanda guida: una lettura d'insieme

La seconda domanda guida è servita per indirizzare il progetto verso la ricerca di pratiche nelle quali i nuovi media venissero utilizzati per facilitare i rapporti tra ragazzi e ragazze di origini diverse. Esperienze che sono state effettivamente ritrovate sia a livello nazionale che internazionale e che hanno coinvolto i diversi settori educativi: formale, non formale e informale. Da un'analisi successiva, è stato possibile notare quanto variegata siano le modalità con le quali si possano utilizzare le nuove tecnologie per cercare di migliorare le dinamiche relazionali, in particolar modo dei figli di genitori immigrati. Inoltre, è stato possibile esplicitare per ciascuna delle quattro pratiche prese in considerazione alcune possibili ricadute importanti per l'ambito educativo interculturale.

A seguito della ricerca e analisi delle pratiche suddette, si è deciso di ipotizzare due percorsi educativi da svolgere nei contesti oggetto della ricerca: la prima, in un contesto educativo formale, una scuola secondaria di I grado, e la seconda in un contesto educativo non formale, un centro di aggregazione giovanile. Grazie alla disponibilità di Dirigenti, insegnanti, educatori si è avuto modo di concretizzare tali percorsi nella scuola *E.F. Bellavitis* e nel centro *Punto di Incontro Giovani*. Durante le attività svolte i nuovi media sono stati utilizzati in diverse modalità e con differenti finalità ma in entrambi i casi si è potuto sperimentare la possibile rilevanza acquisita da questi mezzi tecnologici per la vita dei giovani coinvolti.

Questa rilevanza è stata sottolineata anche dagli operatori dei centri interculturali contattati, come anche dai professori coinvolti nel percorso nella scuola secondaria di I grado. Le risposte date ai questionari semi-strutturati sembrano fornire delle precise indicazioni riguardanti la percezione positiva da parte degli educatori relativamente alla possibilità di utilizzare in ambito educativo le nuove tecnologie con lo scopo di favorire il processo di inserimento iniziale ma anche e soprattutto di interazione successiva dei ragazzi e delle ragazze figli di genitori migranti, in

maniera significativa e duratura nel tempo. L'interattività, la portabilità, la relativa facilità di utilizzo, la versatilità e la pluralità di contenuti, servizi, informazioni, stili, applicazioni ecc. in essi presenti possono essere elementi decisivi nel supportare tale processo. A ciò si deve aggiungere la rilevanza delle rappresentazioni oltre che della 'frequentazione' quotidiana con questi mezzi da parte dei giovani d'oggi (di qualsiasi provenienza essi siano) tali da renderli pratiche rilevanti per la loro sfera personale e relazionale.

Queste supposizioni sembrano venir confermate dalle risposte fornite dai giovani stessi, i quali, grazie alle loro precisazioni (una fra tutte: *«siamo la nuova generazione e abbiamo bisogno di questi strumenti»*) paiono attribuire indirettamente delle rilevanze pedagogiche a suddetto inserimento. Valenze e riflessioni che si è provato ad esplicitare nel corso dell'ultimo capitolo del presente lavoro di ricerca.

9

Valutazione della ricerca e implicazioni pedagogiche

9.1 Verso un quadro interpretativo finale

Durante lo svolgimento della ricerca sono state più volte analizzate, interpretate e ridefinite le fasi intermedie del lavoro. Nel corso di tutti e tre gli anni di dottorato si è cercato inoltre di cogliere il nesso tra quello che stava emergendo dalla ricerca e il suo stesso scopo, cercando sempre di valorizzare il processo che ne stava alla base, la relazione con le persone con le quali si stava interagendo, più che il risultato finale di una determinata attività. Si intendeva quindi provare a cogliere le dinamiche instauratesi attraverso l'uso dei nuovi media da parte dei ragazzi e delle ragazze di oggi e di capire se questi mezzi di comunicazione potessero avere un ruolo decisivo per la loro interazione. Questa comprensione sarebbe poi dovuta servire per provare a tracciare un quadro pedagogico di riferimento in grado di raccogliere gli elementi emersi da tale studio e trasferirli poi in ambito educativo. In questo progetto si è cercato inoltre di tenere sempre in attenta considerazione il significato attribuito alle affermazioni e ai comportamenti dei soggetti coinvolti e le relazioni tra tale significato con altre informazioni rilevanti: contesto di ricerca (ambito formale – ambito non formale), ruolo degli adulti di riferimento nei confronti dei ragazzi e delle ragazze (insegnanti-educatori), ruolo della ricercatrice nei diversi ambiti di ricerca, periodo dell'anno (livello di motivazione e coinvolgimento di alunni e ragazzi, oltre che frequenza scolastica e al centro), situazione familiare (ove possibile), eventuale percorso di migrazione compiuto e tipologia di integrazione scelta dai genitori, ecc. Parimenti, si riteneva rilevante controllare l'aderenza tra le affermazioni dei giovani (così come degli adulti) e il loro reale comportamento nel *setting* di osservazione, facendo una serie di 'controlli incrociati' con quanto effettivamente detto/fatto dalla persona/gruppo considerato, e le opinioni dei coetanei oltre che degli adulti di riferimento e, nondimeno, con le osservazioni e riflessioni della sottoscritta.

Fin dalla sua progettazione, è stato ritenuto importante conoscere anche i contesti entro i quali si sarebbe svolta la ricerca, studiarne le dinamiche interne, sia tramite periodi più o meno brevi di osservazione, sia parlando con gli operatori che vi lavoravano all'interno (educatori e insegnanti), oltre che, ove possibile, con i diretti interessati di questa ricerca: i ragazzi e le ragazze che vivevano, trasformavano, plasmavano con il loro essere e con il loro 'essere insieme' proprio quegli stessi contesti. Detto ciò, risulta oltremodo importante specificare che, essendo questo studio prevalentemente qualitativo, è stato necessario acquisire fin da subito la consapevolezza della ineluttabile 'soggettività' nell'interpretazione dei suoi stessi risultati. Tuttavia, coerentemente con un impianto di ricerca di tipo qualitativo, non si ritiene tale componente un punto di debolezza. Se la soggettività insita alla ricerca qualitativa di matrice etnografica viene capita ed esplicitamente dichiarata potrà divenire una opportunità per raccontare in maniera più approfondita, dettagliata, partecipata e significativa la quotidianità osservata e vissuta, proprio nei momenti in cui le persone con le quali si ha avuto la fortuna di interagire sono riuscite a decostruirla e ricostruirla insieme, in un processo di ridefinizione continua. Infine, risulta necessario evidenziare come si abbia consapevolezza del fatto che la ricerca ora presentata rappresenti solo una delle possibili piste da seguire per cogliere la complessità delle tematiche indagate e non un modello inconfutabile, ma, al contrario, un percorso in continuo divenire.

9.2 Valutazione della ricerca

Per cercare di svolgere una valutazione e una meta-valutazione del processo di ricerca effettuato nel corso dei tre anni di studio, si è cercato di compilare ogni singola fase della tabella proposta da Trinchero (2002, p. 419) e già presentata nel quarto capitolo.

1) *Rilevazione situazione iniziale (dove siamo)*

-Literature review:

- cambiamento della società: progresso tecnologico e nuovi processi migratori;
- cambiamento nella comunicazione: rilevanza della comunicazione tecnologicamente mediata per la vita dei giovani (e non solo) d'oggi ;
- rinnovamento dei metodi didattici: *media education, media literacy*;
- presenza di contesti educativi sempre più eterogenei: non più differenza, ma differenze;
- conseguente adattamento in ambito pedagogico: paradigma della complessità;
- attuazione, in contesti internazionali, di percorsi educativi (non formali e formali) nei quali le nuove tecnologie vengono utilizzate per facilitare l'inserimento e l'interazione tra ragazzi e ragazze di origini diverse;
- assenza di ricerche che verifichino ciò in ambito locale



Progettazione delle ricerca

2) *Analisi dei bisogni (dove bisognerebbe andare?)*

La ricerca intende provare ad orientarsi provando a rispondere alle seguenti domande guida:

- a) comprensione delle rappresentazioni, delle appropriazioni e degli usi dei nuovi media da parte dei ragazzi di origine immigrata: come vengono considerate e

utilizzate le ICT? Le nuove tecnologie sono un'opportunità di ulteriore socialità o sottraggono tempo e spazio alle relazioni sociali? Consentono o non consentono una gestione più efficace della conoscenza e delle relazioni interpersonali?

b) implementazione e utilizzo dei nuovi media in ambito educativo formale e non formale con lo scopo di migliorare il processo di interazione sociale e scolastica dei ragazzi e delle ragazze di origine immigrata coinvolti: esistono esperienze a livello nazionale e internazionale aventi tali presupposti e finalità? È possibile progettare un percorso nei contesti di ricerca locali? E quali riscontri potrebbero avere in ambito educativo interculturale?

Alla fine della ricerca si intendeva inoltre delineare alcune considerazioni pedagogiche relative all'implementazione delle nuove tecnologie in ambito educativo interculturale come strumenti per facilitare l'interazione tra giovani di origine diversa.

3) *Analisi delle risorse (di cosa disponiamo?)*

Literature review nazionale e internazionale sulle teorie e sulle pratiche in cui i nuovi media vengono utilizzate per promuovere l'interazione tra ragazzi e ragazze di origini diverse.

4) *Definizione della situazione attesa (dove vogliamo andare?)*

Obiettivi generali:

a) comprendere se le rappresentazioni, le appropriazioni e soprattutto gli usi dei nuovi media da parte degli specifici ragazzi e ragazze figli di genitori immigrati coinvolti nel progetto possono influenzare il loro processo di socializzazione;

b) rintracciare e progettare delle pratiche educative nelle quali le nuove tecnologie sono state utilizzate per facilitare le relazioni sociali dei giovani di origine immigrata, con l'intento di coglierne i riscontri per l'ambito educativo interculturale.

5) *Definizione delle strategie di intervento (come ci andiamo?)*

Ricerca multi-metodo in ambito formale e non formale:

questionari semi strutturati, *focus group*, osservazione partecipante, produzione soggettiva di immagini, intervista sociologica con foto stimolo, ecc.

6) *Messa in atto dell'intervento (andiamo!)*

Progettazione e svolgimento del progetto in diverse fasi di ricerca

7) *Descrizione e analisi dei processi: (Stiamo andando in direzione...e ci muoviamo alla velocità di..., le uniche difficoltà sembrano essere...)*

Durante la ricerca sono state effettuate diverse attività:

- a) *literature review*: ricerca teorie e pratiche riguardanti la tematica in questione;
- b) questionari semi-strutturati e *focus group* in scuole diverse di Udine;
- c) questionari semi-strutturati ad operatori del settore di diverse regioni d'Italia;
- d) percorsi svolti in ambito educativo formale e non formale;
- e) ecc.

Le criticità di questo progetto si sono manifestate nell'ultima parte della ricerca durante la quale si è avuto poco tempo a disposizione per svolgere adeguatamente il percorso nella scuola secondaria *E.F. Bellavitis*.

8) *Rilevazione della situazione esito dell'intervento (Dovremmo essere arrivati. Dove siamo?)*

Nel corso della ricerca svolta è stato possibile:

- comprendere come le nuove tecnologie vengono usate dai ragazzi e dalle ragazze coinvolti, in particolar modo di origine immigrata;
- scoprire le motivazioni che sottintendono tale utilizzo;
- capire se e perché le nuove tecnologie possono venire utilizzate in contesti educativi (formali e non) per facilitare l'interazione di giovani di origini diverse;

- trovare diverse esperienze a livello nazionale e internazionale che supportino tale utilizzo;
- sulla base di tali progetti, è stato possibile ipotizzare due percorsi per cercare di approfondire la tematica in questione.

9) *Confronto delle discrepanze tra situazione attesa e osservata (Non siamo dove volevamo arrivare!)*

Sicuramente la traccia originaria del progetto di questo studio prevedeva molti altri settori di indagine, ma come detto fin dall'inizio, il piano di lavoro è stato rivisto diverse volte e quello che si è riportato ne era l'ultima versione. Sembra che dai presupposti iniziali ai risultati ottenuti al termine della ricerca non ci siano state discrepanze rilevanti da annotare. Anzi, nonostante alcune problematiche di carattere logistico-organizzativo è stato possibile raccogliere più informazioni di quante si pensasse inizialmente.

10) *Interpretazione delle discrepanze (Ecco dove abbiamo sbagliato! Avremmo dovuto...)*

Sarebbe stato opportuno organizzare in maniera più accurata il percorso svolto in ambito educativo formale, durante la primavera 2012. In questo caso, per rendere il percorso maggiormente efficace sarebbe stato necessario:

- anticiparne la progettazione all'estate-inizio autunno 2011, coinvolgendo fin dall'inizio anche gli educatori del centro di aggregazione, come anche le associazioni sportive presenti nel quartiere in modo tale da preparare un percorso in collaborazione tra settore formale, non formale, informale;
- prevedere un tempo di intervento maggiore di osservazione in classe precedente alle attività svolte;
- svolgere un *focus group* iniziale con docenti, uno con educatori e uno con studenti per capire e cercare di cogliere ancora più efficacemente le loro esigenze;

-controllare in anticipo il corretto funzionamento di tutte le postazioni computer presenti nell'aula della classe coinvolta.

11) *Decisione conseguente al confronto (andiamo di là!)*

Se ci sarà la possibilità di approfondire la ricerca, si potrebbe, tra le varie possibilità:

- svolgere delle interviste in profondità con un gruppo di giovani rappresentativi ai fini della ricerca per indagare in maniera più precisa le influenze che le nuove tecnologie hanno sulla costruzione identitaria dei ragazzi e delle ragazze d'oggi;
- lavorare con campioni aventi diverse fasce d'età per comprendere quando i nuovi media cominciano ad influenzare realmente la vita delle giovani generazioni;
- ideare insieme ad insegnanti, educatori un percorso sperimentale trasversale di durata annuale che coinvolga nuove tecnologie, pratiche culturali dei giovani coinvolti, territorio in cui la scuola è situata;
- coinvolgere più Centri interculturali e di aggregazione in modo tale da avere una rappresentatività maggiore (Nord, Centro, Sud Italia);
- effettuare una ricerca simile in una regione d'Italia caratterizzata da processi migratori simili e attuarne una comparazione;
- avendone la possibilità, allargare gli orizzonti al contesto internazionale per avere termini di confronto ulteriori;
- ecc.

12) *Meta-valutazione (Come avremmo potuto capire subito che stavamo sbagliando?)*

In generale, visti i tempi prefissati all'inizio e l'attività lavorativa della sottoscritta, era possibile ipotizzare che le attività decise per la terza fase di ricerca fossero troppe. In particolare, per la parte riguardante il percorso educativo sarebbe stato importante considerare con maggiore attenzione il periodo dell'anno in cui la

proposta è stata fatta agli insegnanti e agli educatori (inizio gennaio 2012). Si doveva quindi accorgersi che il tempo per l'organizzazione e per l'effettiva attuazione sarebbe stato esiguo.

9.2.1. L'analisi S.W.O.T.

Sempre con l'intento di approfondire il processo di ricerca effettuato, è stato deciso di svolgere un'analisi S.W.O.T. (*Strength, Weaknesses, Opportunities e Treaths*). Questa tipologia di analisi è stata preferita ad altre tipologie di analisi perché oltre ai tradizionali punti di forza e punti debolezza, in essa l'attenzione è rivolta anche alle opportunità e alle minacce che da una ricerca potrebbero nascere. Utilizzando questo strumento di analisi non si valuteranno in realtà i risultati effettivamente ricavati dal progetto, ma le potenzialità e le criticità in essere di uno studio simile, permettendo quindi di progettare ricerche future in maniera più accurata. Nel caso specifico, l'analisi verrà svolta tenendo in considerazione le riflessioni riguardanti il processo di ricerca emerse durante i tre anni di studio

<p><i>STRENGTHS (punti di forza)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Essere multi-metodo e multi-contesto; -aver coinvolto parimenti l'ambito formale e non formale; -aver provato a comprendere il valore delle pratiche quotidiane dei giovani coinvolti e di implementarle poi nella normale prassi educativa per rendere più significativo non solo il processo di apprendimento-insegnamento ma soprattutto le loro relazioni quotidiane; -aver valorizzato la soggettività intrinseca all'analisi qualitativa (in particolar modo etnografica) come analisi qualitativamente più approfondita. 	<p><i>WEAKNESSES (punti di debolezza)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aver gestito in modo non sempre corretto i tempi da dedicare alle diverse attività (es.: per svolgere la ricerca sul campo; per approfondire gli strumenti di indagine utilizzati, per progettare con insegnanti ed educatori i percorsi educativi); -non aver ottimizzato gli strumenti di indagine a disposizione (es.: inserendo domande più precise nei questionari, svolgendo l'osservazione partecipante anche in ambito formale o i focus group anche con educatori e insegnanti); -aver scoperto in corso d'opera che i contesti coinvolti non possedevano le strumentazioni necessarie per svolgere il percorso in tutte le attività previste in fase preliminare.
<p><i>OPPORTUNITIES (opportunità)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -poter valorizzare gli spazi di vita dei giovani con i quali ci si relaziona ('territorio agito' e non solo 'territorio concetto'); -avere la possibilità di lavorare in contesti diversi e quindi sperimentare se stessi in situazioni diverse; -riuscire a trattare tematiche simili in modalità differenti riuscendo quindi a guardare la realtà da indagare da diverse prospettive; -provare a sperimentare tecniche di ricerca diversa aumentando le proprie competenze; -imparare il valore dell'osservazione in ambito educativo. 	<p><i>THREATS (minacce)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -porre attenzione alla gestione dei ruoli e dei rapporti tra adulti e tra adulti e ragazzi coinvolti; -cadere in facili e ingenui ottimismo riguardanti le potenzialità insite alle nuove tecnologie senza considerarne i rischi e le criticità; -dover rivedere più volte il piano di lavoro per assecondare le priorità di insegnanti ed educatori; -lasciarsi coinvolgere dalle numerose connessioni interdisciplinari cui la ricerca da adito perdendo di vista il reale scopo del progetto; -considerare in maniera superficiale la soggettività della ricerca (se non adeguatamente controllata potrebbe inficiare la validità della ricerca stessa).

Tab. 1: Analisi S.W.O.T: meta valutazione della ricerca

9.3 Ulteriori prospettive di ricerca

Alla luce del lavoro svolto è possibile delineare alcune proposte di ricerca per ulteriori approfondimenti.

Avendone le possibilità, si potrebbero svolgere ricerche analoghe in maniera simultanea in più regioni d'Italia, e, allargando ulteriormente gli orizzonti, in diversi Paesi europei per comprendere se e come, in diversi scenari regionali o nazionali, le nuove tecnologie assumano un ruolo diverso nel favorire le dinamiche relazionali di ragazzi e ragazze di origine immigrata.

Sarebbe inoltre interessante estendere la ricerca in ambito non formale e informale, svolgendo uno studio longitudinale con lo scopo, ad esempio, di analizzare il consumo mediale di una famiglia di origine italiana e di una famiglia di origine non italiana, cercando quindi di cogliere come le nuove tecnologie vengono utilizzate in diversi momenti della giornata, della settimana, del mese ma soprattutto se e come tali strumenti modificano le relazioni interne al contesto familiare ed extrafamiliare, anche in relazione ai rapporti intergenerazionali all'interno delle famiglie.

Allo stesso modo, ma con tecniche e finalità diverse, potrebbe essere interessante analizzare un contesto non formale espressamente dedicato all'uso delle tecnologie: un Internet Point o una sala giochi. Uno studio simile potrebbe far emergere chi sono i frequentatori più assidui di tali luoghi, come e soprattutto per quali motivazioni essi utilizzano Internet o videogiochi ed, eventualmente, se e quali relazioni si instaurino in tali contesti.

Sarebbe particolarmente interessante progettare una ricerca in grado di approfondire il ruolo che i media hanno avuto nel processo di integrazione di generazioni diverse di migranti in contesti diversi, cercando quindi di capire se, perché e quali mezzi tecnologici si sono dimostrati utili ai processi di integrazione e di interazione sociale di persone di origine immigrata.

Un aspetto strettamente collegato a questa proposta, potrebbe essere quello di progettare ricerche comparative e storiche tese a comprendere se e come il rapporto tra tecnologie e persone immigrate sia cambiato nel tempo, analizzando diversi gruppi di migranti. Una delle possibili piste di ricerca potrebbe per esempio consistere nello studiare quale ruolo hanno assunto e hanno tuttora i mezzi di comunicazione nella socializzazione e nell'integrazione sociale degli emigranti italiani, mettendo poi in comparazione i dati emersi nella proposta precedente.

Parlando di uso dei nuovi media per favorire le dinamiche relazionali di giovani di origine non italiana, potrebbe infine essere utile svolgere una ricerca che vada ad indagare gli usi, le appropriazioni e le rappresentazioni specifici di diversi media utilizzati da parte dei medesimi ragazzi; si potrebbero così comparare i dati emersi e cercare di capire quali possano essere i punti di forza e di debolezza dei diversi strumenti tecnologici per i soggetti coinvolti, in prospettiva interculturale.

9.4 Implicazioni pedagogiche

Dopo aver svolto un'analisi e una meta-analisi del processo, oltre che del progetto di ricerca effettuato, e aver tratteggiato alcune piste per ricerche future, si ritiene opportuno volgere l'attenzione verso le ripercussioni pedagogiche che dal medesimo progetto è stato possibile ricavare.

La ricerca multi metodo

L'aver adottato una ricerca multi-metodo si ritiene possa essere stata una scelta necessaria non solamente da un punto di vista operativo ma anche più propriamente pedagogico. Per quanto riguarda la prima motivazione si può affermare che scegliere di utilizzare più tecniche di indagine ha permesso di arrivare ad una

migliore comprensione dei risultati emersi nelle diverse fasi del progetto. L'aspetto pedagogico di tale scelta risiede invece in almeno tre diverse ragioni che verranno ora esposte.

- La decisione di svolgere una ricerca multi metodo è stata presa non solo perché ritenuta valida da diversi pedagogisti esperti del settore (Baldacci, 2001; de Landsheere, 1973; Frabboni, Pinto Minerva, 2001; Mantovani, 1995; Trincherò, 2004; Visalberghi, 1978), ma soprattutto in seguito a una precedente e attenta valutazione delle tematiche coinvolte, dei contesti entro i quali si sarebbe andati ad operare e soprattutto del campione di ricerca con il quale si voleva lavorare. L'eterogeneità della ricerca era tale da richiedere una eterogeneità anche nella metodologia di ricerca. Infatti, il decidere in maniera aprioristica di utilizzare una sola tecnica di indagine avrebbe significato rinunciare a comprendere delle sfumature che si sono poi rivelate fondamentali ai fini del progetto stesso (es.: stabilire di svolgere comunque un'osservazione partecipante quando i dati emersi dai questionari e dai focus group potevano essere ritenuti sufficientemente validi da un punto di vista quantitativo e qualitativo);
- scegliere di lavorare con molteplici tecniche di indagine ha rappresentato un obiettivo di crescita professionale non indifferente, in quanto è stato ritenuto importante imparare a lavorare con strumenti diversi per analizzare e comprendere un medesimo problema non solo in vista di future esperienze di ricerca ma anche per arricchire il personale modo di essere e vivere l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria;
- infine, aver optato per questa opzione metodologica ha significato conferire un valore pedagogico alla prospettiva di guardare lo stesso fenomeno/aspetto/comportamento da diverse prospettive, imparare cioè ad ampliare lo sguardo, a guardare il mondo attraverso altri occhi. E in questo vi è il riferimento diretto alla proposta pedagogica promossa dalla piattaforma multimediale *T.O.E., Learning to Read the World Through Other Eyes*, ideata da

due esperti di *global education* e studi culturali postcoloniali quali Vanessa Andreotti e Lynn Mario T.M. de Souza¹².

Lo sguardo etnografico e l'attenzione alle pratiche quotidiane

Dall'ultimo punto ora esposto si può tracciare un diretto collegamento alla decisione, altrettanto ponderata, di dare un'impronta etnografica al progetto, svolgendo una parte sostanziale di lavoro sul campo tramite l'osservazione partecipante. Si è ritenuto infatti fondamentale da un punto di vista pedagogico riuscire ad adottare un approccio dal basso (e qui si possono richiamare le lezioni di educatori del secolo scorso quali tra gli altri Paulo Freire e don Lorenzo Milani che hanno basato proprio sulla costruzione dal basso di conoscenza il loro lavoro educativo), approccio che permettesse di cogliere pratiche quotidiane e processi spesso ritenuti irrilevanti. Ciò assume una rilevanza cruciale nell'ottica di «ripensare i modelli e le pratiche educative più consone, soprattutto per far emergere la voce non solo degli attori protagonisti (insegnanti, dirigenti, sapere che scende dall'alto) ma anche di chi spesso (alunni, stranieri, famiglie, ecc.) a partire dal basso opera negoziazioni, ridefinizioni di ciò che proviene dalle aree centrali [...] Proprio perché lavora “*in between*” [l'etnografia] si rivela uno strumento flessibile e indispensabile per interpretare la complessità dei processi educativi contemporanei. [...] Ci obbliga a decostruire le catalogazioni, le rigidità curriculari e protocollari, a rivedere concetti e pratiche date troppo per scontate, a non ragionare sui confini e linee rette. Solo passando per questo processo di decostruzione di idee “forti” di educazione e scuola si può, sul crinale della

¹² L'intento degli autori riguardava in realtà l'imparare a guardare il mondo attraverso gli occhi altri delle minoranze, delle popolazioni indigene, in chiave interculturale, provando a riconoscere e decostruire gli assetti coloniali dei curricula scolastici passati e odierni. Oltre ad aver colto l'assoluta rilevanza di questi specifici suggerimenti anche per il presente progetto di ricerca, il paradigma di fondo è stato esteso anche alle metodologie di indagine adottate nella tesi.

tradizione, costruire nuovi approcci multidimensionali per educare a un modello di umanità realmente “inter-nazionale”. Costruire e decostruire modelli educativi non per arrivare a ulteriori conoscenze cumulative, ma per stare al passo dei processi storici» (Altin, 2010, pp. 204-205).

Adottando quindi un approccio etnografico risulterebbe possibile cogliere anche le pratiche realmente significative per i giovani d’oggi, per provare poi ad implementarli in maniera adeguata nella normale pratica educativa quotidiana.

I diversi contesti educativi

Con il medesimo intento di imparare a guardare il mondo dal basso, attraverso altre angolazioni, si è cercato di svolgere la ricerca in contesti diversi. Anche in questo frangente, le motivazioni pedagogiche alla base di tale scelta sono state molteplici. Ne verranno ora delineate le principali:

- considerando la propria professione di insegnante, sarebbe stato probabilmente più semplice concentrare l’attenzione solo all’ambito educativo formale. I meccanismi che ne regolano lo svolgimento erano senz’altro più conosciuti e agevoli da trattare, ma si è preferito estendere lo studio anche ad ambienti educativi non formali. È stato infatti ritenuto fondamentale mettere in gioco il proprio sapere e le proprie competenze in un *setting* inesplorato, per poterne non solo cogliere elementi aggiuntivi per la ricerca ma anche per imparare a situare la propria professionalità in contesti differenti, cogliendone limiti e criticità. Questa auto-valutazione, questa meta-consapevolezza delle proprie capacità e conoscenza ha costituito infatti un processo cruciale svolto in itinere durante tutto il periodo di ricerca e ha permesso di fare profonde riflessioni in merito alla propria pratica educativa;
- il fatto di aver lavorato su contesti educativi formali e non formali ha inoltre dato la possibilità di sottolineare la rilevanza che riveste l’attuare dei percorsi educativi in collaborazione tra scuola ed extrascuola. Come sostiene infatti Michele Corsi

sarebbe necessario svolgere la propria *mission* educativa «non tenendo la società fuori dell'aula, ma anzi spalancando porte e finestre a ogni possibile interazione con essa» (Corsi, 2003, p. 87). L'equazione scuola più territorio è infatti un'equazione possibile. «Non più, quindi, scuola come *corpo separato* dalla maglia delle istituzioni formative e delle strutture sociali del territorio, ma scuola che stipula una relazione multipla con la città (paese, borgata, quartiere). Una relazione di “scambio” e “comunione” dei reciproci *beni culturali*, secondo la felice immagine di una scuola che esce quotidianamente nell'ambiente per elevare i patrimoni-risorse di questo ad *aule decentrate*» (Frabboni, Pinto Minerva, 2001d, p. 509).

Questa considerazione è infatti cruciale in senso lato, ma lo è ancor di più in senso specifico in un progetto come quello presentato nei capitoli precedenti, ruotante attorno alle relazioni sociali dei figli di genitori non italiani. Si ipotizzi infatti il caso in cui un ragazzo di origine immigrata sia riuscito a trovare e a consolidare fra le mura scolastiche un ambiente ideale per costruire delle relazioni significative con i suoi compagni; si ipotizzi inoltre che questo stesso ragazzo non appena uscito da scuola veda rendersi evanescenti quelle positive dinamiche di interazione costruite nel contesto scolastico. È facilmente intuibile che anche tutto quello che di buono è stato costruito in ambito formale, crolli, perda la sua efficacia. Ecco quindi che diventerebbe necessario lavorare tra educazione formale e non formale per far sì che questo processo sia bidirezionale, duraturo nel tempo e stabile fra spazi diversi. A conferma di ciò vi sono le parole di Frabboni e di Pinto Minerva i quali ritengono che: «il sistema formativo “scuola più territorio” potrà battere i sentieri dell'integrazione [...] a condizione che persegua l'alleanza tra la scuola e le agenzie formative [...]. Un patto, questo, chiamato a praticare un rapporto di reciprocità dialettica tra scuola e beni-opportunità culturali (istituzionali e permanenti) del territorio, secondo linee di complementarietà e interdipendenza delle reciproche risorse formative: il tutto allo scopo di potere rispondere per

l'intero arco dell'anno (365 giorni all'anno) ai bisogni educativi e alle aspettative culturali delle singole comunità sociali» (Frabboni, Pinto Minerva, 2001d, p. 510). Per tali motivazioni si è deciso quindi di svolgere la ricerca anche in ambito educativo non formale, in particolare in un centro di aggregazione giovanile. Uno studio che sembra dimostrare il valore che un centro simile può assumere in prospettiva interculturale è quello condotto da Francesca Galloni e Lucia Naclerio (2008). In questo studio le due ricercatrici intendevano investigare se e come i centri di aggregazione giovanile presenti nelle province di Cremona e Padova potessero essere utili a sviluppare relazioni interculturali tra giovani di origini diverse. Dai risultati emersi appare che tali centri «costituiscono un nodo centrale [...] infatti, in essi si intrecciano vari tipi di rapporti delicati e cruciali: quelli tra giovani e adulti, quelli tra i pari, quelli tra società di maggioranza e gruppi di minoranza, quelli tra enti diversi e quelli tra istituzioni e famiglie [...]. I centri extrascolastici, proprio per la scarsa formalità di cui sono caratterizzati, potrebbero essere teatro di nuovi modi di affrontare la multiculturalità, soprattutto laddove educatori e pedagogisti siano in grado di sviluppare una *cultura della differenza come fatto comune*, e dove bambini e ragazzi possano sentirsi liberi di raccontare le proprie peculiarità essendo certi che verranno accolte come testimonianza di un'esperienza personale e non come una caratteristica utile alla reificazione di barriere e distinzioni quanto mai sterili. Inoltre [...] sembra che proprio qui i ragazzi possano acquisire quell'alfabeto di alterità fatto dei racconti e della condivisione con i propri compagni: così è possibile per ragazze indiane e marocchine scoprire di avere in comune l'usanza di dipingere le mani con l'*henné* in occasioni speciali e condividere con le amiche italiane una pratica per l'abbellimento del corpo che diviene "*chic*"!. Allo stesso modo i ragazzi trovano nella pratica sportiva del calcio un *trait d'union* tra moltissimi popoli diversi in cui non vi sono barriere linguistiche per poter stare insieme e fare gruppo» (Galloni, Naclerio, 2008, pp. 14-15). I centri di aggregazione giovanile, nello scenario

italiano, sembrano essere quindi «luoghi di sperimentazione ed elaborazione di identità creative, che contraddicono l'ipotesi di un'identità fissa e stabile» (*ibidem*).

Il ruolo degli spazi

Direttamente collegato a quanto appena esposto, vi è il valore che in questo progetto si è ritenuto opportuno affidare allo spazio, e in particolare agli spazi di aggregazione dei giovani d'oggi.

Una delle motivazioni alla base di tale decisione consisteva nel ritenere gli spazi frequentati nel tempo libero dai ragazzi e dalle ragazze coinvolti come essi stessi promotori della via verso l'integrazione e l'interazione. Come ha sostenuto Colombo in un recente articolo, «lo spazio di vita è una struttura di sentimenti e di valori (Appadurai, 2001), prima ancora che uno spazio geometrico. Ha a che fare con relazioni concrete, con interazioni riflessive, affettive» (Colombo, 2012, p. 70). Si è ritenuto importante valorizzare quegli stessi spazi di aggregazione all'interno dell'ambito educativo formale, in quella 'relazione di scambio e comunione dei reciproci beni culturali' menzionata da Frabboni e Pinto Minerva. Ciò è stato rilevante sostanzialmente per due ordini di ragioni:

-in ambito non formale ma soprattutto formale, si reputa fondamentale riuscire a sdoppiare e mantenere volontariamente bidirezionale lo sguardo, tra uno «spazio "dato"» (Colombo, 2012, p. 71), tra uno studio attento alle teorie inerenti il «territorio concetto» e un'analisi situata allo «spazio "prodotto"» (Colombo, 2012, p. 71), al «territorio agito» (De Certeau, 1980; tr. it. 2001, p. 146), ovvero alla incontrovertibile pluralità e frammentarietà delle esigenze, dei vissuti che tale prospettiva di 'territorio' è in grado di far emergere³. Questo studio sul 'territorio agito' non sarebbe però dovuto svolgersi solamente dall'ottica di uno o più adulti.

³ L'analisi di De Certeau si rifaceva alla città e al modo in cui architetti ed urbanisti spesso ideavano progetti perfetti ma lontani dalla reali necessità delle persone che abitavano quei territori (De Certeau, 1980, p. 146 e seguenti).

Si voleva invece ampliare la visuale (ed ecco ancora il riferimento alle proposte pedagogiche della piattaforma T.O.E.), inserendovi anche le vedute dei protagonisti della ricerca, giovani di origini diverse. Il loro sguardo è stato reputato capace di cogliere le sfumature più impercettibili del territorio in cui la ricerca avrebbe avuto luogo, venature che non sarebbero state invece così facilmente immortalabili da occhi ormai forse troppo ‘abitudinari’ e stereotipati. Si intendeva così provare a «re-immaginare» (e la valenza pedagogica di questo processo è riscontrabile in Spivak 1999, tr. it. 2002) la stessa idea di ‘territorio concetto’, inglobandone così anche i riferimenti concreti alle necessità, ai vissuti e alle pratiche caratterizzanti tali contesti, per poi poterne discutere in maniera pedagogicamente orientata una volta ritornati in classe o nelle sale di un centro di aggregazione;

- questo modo di intendere lo spazio e il territorio si ricollega anche al modo di concepire la città (e in questo caso il quartiere) espresso da Hannerz (1980, tr. it. 1992, p. 493) come «porzione di territorio affollata di interazioni umane»: lo studio cercava quindi di cogliere la dinamicità di tali relazioni dalle parole, dalle fotografie, dai racconti che i giovani coinvolti hanno voluto esternare proprio nei loro specifici spazi di aggregazione quotidiana.

I contesti eterogenei (dalla diversità alle diversità)

La citazione dell’antropologo svedese permette inoltre di collegare suddette tematiche alle modalità con le quali ci si dovrebbe approcciare alle «super-diversità» (Vertovec, 2007), non solo culturali, presenti nei contesti eterogenei contemporanei.

Colombo ritiene infatti che il modo migliore per lavorare oggi con le differenze sia quello di situarle e analizzarle negli specifici spazi entro le quali si strutturano, si modificano, si riformulano in maniera diversa, in una sorta di ‘multiculturalismo del quotidiano’ (Colombo, Semi, 2007). Seppur in forma embrionale, si è cercato di perseguire tale prospettiva anche nel progetto ivi presentato: in prima battuta,

verificando l'incisività di tali diversità negli ambiti analizzati e in secondo luogo osservando come esse si combinino tra di loro in maniera arricchente nei contesti frequentati dai ragazzi e dalle ragazze incontrati, i quali hanno offerto la possibilità di guardare 'attraverso altri occhi', i loro, le loro stesse vite.

Durante la ricerca si è cercato quindi di scattare una fotografia di uno spaccato di quotidianità straordinaria per le molteplici e significative dinamiche che vi si svolgono all'interno tra giovani aventi diverse origini, fotografia che è risultata «inevitabilmente mossa (legata cioè a quegli specifici ragazzi e a quel preciso contesto sociale e culturale), “...in avanti”» (Queirolo Palmas, 2009, p. 60), perché manifestazione di un “fenomeno”, quello cioè delle cosiddette “seconde generazioni”, in netta crescita. Istantanea questa che ha permesso di capire come i giovani coinvolti, partendo dalla condivisione di vissuti comuni, siano riusciti ad unire le politiche di integrazione (nel loro caso consistenti ad esempio nel frequentare la scuola) alle pratiche dell'interazione (incontrare i coetanei nel tempo libero), generando così una nuova dimensione, più significativa e contestuale delle precedenti. Questi ragazzi e queste ragazze sono stati quindi in grado di fondere le differenze che li contraddistinguevano in un insieme di identità composite e flessibili, di riferimenti culturali e simbolici diversi, di appartenenze e radicamenti specifici, ma al contempo di pratiche ed esperienze comuni.

Queste indicazioni possono essere assunte da un punto di vista pedagogico in sede di progettazione, scolastica o educativa in senso lato, prevedendo di inserire e valorizzare (senza mai stereotipare) le diversità (di qualsiasi diversità si tratti) nel curriculum o nel piano di lavoro educativo, inglobandole in una cornice di fondo comune, costruita in maniera trasversale e interdisciplinare. Come ritiene Ivo Lizzola, la scuola, come ogni altro ambiente educativo, può diventare infatti «un esercizio prezioso per ragazze e ragazzi che vivono nel confronto continuo con il plurale (nei costumi, nelle culture, nelle scelte private sociali, nelle normative di aree diverse del mondo, nelle applicazioni delle conoscenze, nelle appartenenze).

[...] Incontrare le avventure umane che sono state e stanno nel viaggio è fonte di apprendimento per la vita di chi sta crescendo» (Lizzola, 2012, pp. 23-25). L'efficacia e la pregnanza di tale incontro dipendono sicuramente da decisioni prese 'dall'alto' a livello normativo nazionale, ma anche e soprattutto dalle scelte nate 'dal basso' dei singoli educatori.

Il ruolo degli educatori e degli insegnanti

Un'indicazione che è emersa in maniera alquanto forte nel corso dello studio riguarda il ruolo degli educatori.

Durante il periodo svolto al centro di aggregazione si è avuto modo di dialogare non solo con i giovani presenti ma anche con gli educatori. Queste conversazioni, ma soprattutto le osservazioni relative alla loro prassi quotidiana, si sono rivelate particolarmente illuminanti per comprendere, seppur con le dovute differenziazione, molte delle proposte pedagogiche offerte da Freire inerenti il ruolo dell'insegnante. Il confronto tra gli spunti ricevuti dalla ricerca e la lettura di *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa* (1996, trad. it. 2004) farebbe scaturire infatti una lunga serie di riflessioni pedagogiche di cui è qui possibile riportarne almeno una parte. È infatti stato possibile notare come gli educatori coinvolti avessero:

- rispetto nei confronti dei saperi e dell'autonomia d'essere degli educandi;
- cura e affetto verso gli educandi, offrendo loro ascolto, dialogo e compartecipazione nella difesa dei loro diritti;
- allegria, spensieratezza e curiosità 'epistemologica' (ivi, p. 69);
- rischio, accettazione del nuovo e rifiuto di ogni discriminazione;
- buon senso, riflessione critica sulla pratica, ricerca e rigore sistematico;
- il comprendere che educare è una forma di intervento sul mondo, mondo che insieme è possibile cambiare.

Alcuni di questi ‘saperi’ sono stati riscontrati anche parlando e osservando alcuni insegnanti incontrati nel processo della ricerca e quindi il quadro conclusivo permette di rappresentare educatori e docenti come figure incisive ma non ingombranti per la vita dei giovani coinvolti. Delle persone che in maniera autorevole ma adeguatamente flessibile sappiano sostenere l’arduo compito che è stato loro affidato, tracciando di volta in volta dei percorsi di insegnamento-apprendimento bidirezionale da co-costruire dal basso e non dei binari precostituiti da far seguire pedissequamente ai propri studenti in maniera uniformata e uniformante. Dei tragitti da percorrere assieme ai giovani con i quali si sta lavorando, prevedendo delle probabili deviazioni, dei momenti imprevisti così come delle possibili cadute, alle quali far seguire pause di riflessioni in grado di far trovare la forza e la motivazione per rialzarsi e riprendere il cammino con maggiore tenacia. Delle presenze-assenze in grado di esplicitare la loro azione in maniera velata ma significativa.

Il valore dell'imprevisto in educazione

Nel momento in cui si intende svolgere una ricerca in ambito educativo è fondamentale avere la consapevolezza che quanto programmato potrebbe, per diverse ragioni, non venir svolto (nel caso del progetto svolto: il percorso da effettuare in collaborazione tra ambito formale e non formale), così come, in modo del tutto casuale e inaspettato, potrebbe emergere un elemento importante ai fini del raggiungimento degli scopi della ricerca (specificamente: il valore di uno spazio di aggregazione, non considerato in fase preliminare, e risultato invece significativo per le vite sia dei giovani del centro sia degli alunni a scuola).

Ecco quindi che dallo studio condotto è stato possibile cogliere come il rigore metodologico sia assolutamente necessario per progettare e concretizzare un progetto di ricerca, ma vada affiancato anche alla capacità di essere flessibili, di saper affrontare adeguatamente gli imprevisti che in esso posso emergere, dando

così il giusto spazio e valore all'errore e al caso. In questo caso, Peter Woods recupera il concetto di serendipità⁴, definita dall'autore stesso come capacità di comprendere che «spesso i risultati più esaltanti capitano nei momenti più inaspettati» (Woods, 2003, p. 35). Tale condizione, continua l'antropologo, «non si può creare - tuttavia, si possono - creare le condizioni per cui sorga più facilmente, cercando di mantenere una condizione mentale disponibile alle eventualità» (ivi, p. 39). Sarebbe bene sottolineare quindi come in una corretta ricerca educativa sarebbe necessario trovare un equilibrio tra ciò che sono gli approcci, le teorie, le tecniche di indagine, i dati, ecc. e ciò che è il contesto nel quale si svolge la ricerca, le persone che lo compongono e le relazioni tra di esse. Infatti, oltre alla necessaria e scrupolosa organizzazione del progetto di studio, nella fase di ricerca 'sul campo' sarebbe rilevante «essere flessibili, permettersi di “seguire il flusso”, usare la propria perspicacia e consapevolezza [...] per aggirare gli ostacoli» (Woods, 2003, p. 40).

È quindi importante cercare di comprendere che una ricerca e in generale una pratica educativa si può raffigurare come «un insieme ibrido di scienza, arte e [...] di folklore. L'educazione non arriverà mai ad essere una scienza pura, dal momento che la natura umana nella sua complessità sfugge ad ogni determinismo [...]. Ma questo limite, che di per sé è positivo se si guarda al futuro della nostra specie, non giustifica assolutamente il cieco abbandono alle sorti dell'intuizione, al “buon senso” e alla tradizione. In fondo, dobbiamo accettare l'aiuto della scienza, ogniqualvolta è capace di guidare validatamente il nostro intervento educativo, e cioè il nostro sforzo concentrato in vista di un pieno sviluppo del fanciullo» (de Landsheere, 1973, trad. it. 2002, p. 1).

⁴ Concetto coniato dallo scrittore inglese Horace Walpole (1717-1797) il quale, ispirandosi ad un antico racconto persiano, *Viaggi e avventure dei tre principi di Serendip*, gli ha attribuito il suggestivo quanto prevedibile significato di “capacità di trovare ciò che non si sta cercando” (Lucisano, Salerni, 2002, p. 49).

Nuovi media e “nuovi italiani”

Dal progetto di ricerca svolto nel corso dei tre anni di studio è stato possibile approfondire il ruolo che i nuovi media possono assumere nel favorire il processo di socializzazione dei giovani di origine immigrata. In particolare è emerso che:

-le nuove tecnologie sembrano aver promosso i processi di interazione di giovani di origine non italiana in quanto hanno permesso di valorizzare parimenti sia gli aspetti relativi ai precedenti vissuti dei ragazzi di origine immigrata (effetto *bonding*), sia le rappresentazioni, le aspirazioni, le esperienze, relative al nuovo contesto d'arrivo (effetto *bridging*) (de Block, Buckingham, 2007; D'Haenens, Koeman, Saeys, 2007). In tal modo è stato rafforzato quel legame potenzialmente 'transnazionale' che consentirebbe di riorganizzare «la propria concezione di cultura locale, e allo stesso tempo di ridefinire la propria identità collettiva in relazione alle rappresentazioni dell'”altro”» (Silverstone, 1994, trad. it. 2000, p. 97);

- i nuovi media rappresentano delle risorse simboliche con le quali le persone e in particolar modo i giovani di origine immigrata conferiscono senso ai loro mondi sociali, nei quali, questi stessi media giocano un ruolo fondamentale; essi infatti hanno giocato e giocano un ruolo cruciale nell'esperienza dei giovani incontrati che hanno vissuto una migrazione. I media rappresentano spesso la chiave di accesso per entrare nel gruppo dei pari offrendo un terreno comune di relazioni che trascende le differenze, terreno in cui poter instaurare relazioni basate sulla condivisione (de Block, Buckingham, 2007, pp. 196-197);

- i giovani di origine non italiana sembravano saper utilizzare in maniera adeguata le nuove tecnologie (conoscendone opportunità e rischi) in base ai contesti entro i quali si trovavano e alle loro esigenze.

-i nuovi media inoltre sembra abbiano offerto maggiori strumenti ai giovani per far sentire la propria voce e raccontare le loro esperienze, esattamente come ritrovato nelle ricerche di de Block e Buckingham del 2007.

Una sintesi efficace di tali riflessioni può essere quella elaborata da Elias e Lemish, i quali, a seguito di ricerche simili alla presente, sono arrivati alla conclusione che i nuovi media sono in grado di «offrire ai giovani immigrati diverse risorse utili per l'adattamento, in quanto assumono le funzioni di agenti di socializzazione, di rifugio emotivo, di alternativa alla comunicazione con i pari autoctoni, di strumento di trasmissione culturale inter-generazionale e un luogo in cui poter esplorare diverse aspetti per la formazione di nuove identità» (Elias, Lemish, 2009; p. 534).

Se queste considerazioni sono valide per giovani che hanno origini non italiane, dallo studio sono emersi degli elementi che hanno fatto ipotizzare l'esistenza di influenze anche sui processi di socializzazione degli autoctoni. In particolar modo si è visto che attraverso le nuove tecnologie il confronto con l'alterità sembra diventare più naturale perché situato in un contesto quotidiano, informale, volutamente cercato. Grazie ai *social network*, alle *chat*, ai *blog*, ecc., i giovani decostruiscono, mescolano, riformulano le loro stesse identità, fondendole così alle pratiche dei loro coetanei. Da ciò si può supporre che i nuovi media possano essere configurati come uno tra i linguaggi accomunanti i 'nuovi italiani' (Della Zuanna, Farina, Strozza, 2009) di oggi (figli di migranti e non), e quindi in grado di divenire possibili promotori della loro positiva interazione.

In questa prospettiva, è stato possibile capire come i giovani del nuovo millennio, di qualsiasi provenienza essi siano, sembrano rafforzare gli incontri da loro costruiti nel mondo *off-line* grazie agli strumenti e alle applicazioni offerte loro dal mondo *on-line*, cercando così di equilibrare i loro rapporti amicali utilizzando parimenti «tattiche» (De Certeau, 1980, trad. it. 2001, pp.69-79) *vis a vis* e 'mediatiche' di interazione. In questo senso, le nuove tecnologie possono essere considerate come uno tra i vari ausili in grado di valorizzare le dinamiche interculturali presenti nei contesti contemporanei. Essi infatti, come sostengono de Block e Buckingham, rivestono un ruolo cruciale nel facilitare la comunicazione tra

migranti e cultura locale e sostenere connessioni transnazionali, creando opportunità, specialmente per i giovani, di espressione di sé e di dialogo globale mai concepite in precedenza (2007, pp. 198-200).



Allegati riferiti al sesto e settimo capitolo

A.1 Questionario somministrato agli alunni di tre diverse scuole di Udine ¹

Spiegazioni per svolgere correttamente il questionario

In questo questionario è possibile indicare una ed una sola crocetta accanto alla risposta che credi esprima meglio la tua preferenza, tranne nel caso in cui ti venga detto di poter segnalare più proposte.

In alcune domande ti capiterà di trovare anche l'opzione: "quasi mai" e "raramente".

Scegli "QUASI MAI" per indicare un utilizzo molto limitato nel tempo: dalle due-tre volte all'anno;

scegli "RARAMENTE" quando utilizzi un determinato oggetto meno di una volta al mese.

Tutte le informazioni che emergeranno da questo questionario resteranno anonime (**ricordati di non scrivere il tuo nome e/o il tuo cognome su nessuna pagina del questionario**) nessuno quindi saprà che lei hai dette proprio tu e nessuno ti darà un voto per le risposte segnate; non esistono infatti risposte giuste o sbagliate. Questo questionario servirà infatti solo per conoscere l'utilizzo e le opinioni che tu e i tuoi amici avete riguardo i mezzi di comunicazione. Ti chiederai, quindi, di compilare con massima sincerità e serietà le domande che troverai nel questionario, perché i risultati saranno molto importanti per svolgere la mia ricerca.

Ti chiederai inoltre di rispondere alle poche domande aperte che incontrerai in questo questionario, in modo breve, utilizzando sole le righe che troverai stampate sul foglio.

Ti ringrazio fin d'ora per il tempo che dedicherai a compilare questo questionario.

Luisa Zinant

SEZIONE A DATI ANAGRAFICI

Data:

Scuola:

Età:

Sesso:

M

F

Luogo di residenza (città):

Luogo di nascita (città e Nazione):

Luogo di nascita dei tuoi genitori:

La mia famiglia è composta da _____ persone

Ho dei fratelli/sorelle

SÌ

NO

Se sì, specificare quanti:

Il lavoro della mia mamma è:

Il lavoro del mio papà è:

¹ Il questionario è stato costruito seguendo le indicazioni metodologiche presenti nei testi: Trincherò, 2002, 2004; Zammuner, 1998. La sezione A e C sono state prevalentemente formulate in maniera autonoma pensando alle finalità della ricerca. La domanda 4 della sezione C è stata tratta da: Bonfandelli, Bucker, Piga, 2007; la domanda 11 della medesima sezione è stata tratta da Rivoltella, 2006b. Le domande presenti nella sezione B sono state riprese dai testi: Rivoltella, 2006; Elias e Lemish, 2009; Morcellini, 2008.

SEZIONE B
USO GENERALE DEI MEDIA

Ti ricordo di indicare solo una crocetta per ogni domanda che ti verrà posta, tranne nei casi in cui ti verrà detto di poter segnare più crocette

1) Ti è capitato di utilizzare/andare...

- | | | |
|---|----|----|
| <input type="radio"/> Quotidiani (cartacei e/o on-line) | SÌ | NO |
| <input type="radio"/> Riviste-giornalini settimanali o mensili (cartacei e/o on-line) | SÌ | NO |
| <input type="radio"/> Radio | SÌ | NO |
| <input type="radio"/> Telefono fisso | SÌ | NO |
| <input type="radio"/> Telefono cellulare | SÌ | NO |
| <input type="radio"/> Televisione | SÌ | NO |
| <input type="radio"/> Computer e Internet | SÌ | NO |
| <input type="radio"/> Videogiochi (play station, Wii, xbox, ecc.) | SÌ | NO |
| <input type="radio"/> Fotografia-Videocamera | SÌ | NO |
| <input type="radio"/> Cinema/teatro | SÌ | NO |

2) Quanto spesso utilizzi / vai...

e) Quotidiani

- ☐ Mai
- ☐ Quasi mai
- ☐ Raramente
- ☐ Più volte al mese
- ☐ Più volte a settimana
- ☐ Tutti i giorni

b) Riviste-giornalini settimanali o mensili

- ☐ Mai
- ☐ Quasi mai
- ☐ Raramente
- ☐ Più volte al mese
- ☐ Più volte a settimana
- ☐ Tutti i giorni

c) Radio

- ☐ Mai
- ☐ Quasi mai
- ☐ Raramente
- ☐ Più volte al mese
- ☐ Più volte a settimana
- ☐ Tutti i giorni

d) Telefono fisso

- ☐ Mai
- ☐ Quasi mai

-
- Raramente
 - Più volte al mese
 - Più volte volta a settimana
 - Tutti i giorni
 - e) Telefono cellulare
 - Mai
 - Quasi mai
 - Raramente
 - Più volte al mese
 - Più volte volta a settimana
 - Tutti i giorni
 - f) Televisione
 - Mai
 - Quasi mai
 - Raramente
 - Più volte al mese
 - Più volte a settimana
 - Tutti i giorni
 - e) Computer e Internet
 - Mai
 - Quasi mai
 - Raramente
 - Più volte al mese
 - Più volte a settimana
 - Tutti i giorni
 - f) Videogiochi (play station, Nintendo, ecc. ma anche videogiochi on line)
 - Mai
 - Quasi mai
 - Raramente
 - Più volte al mese
 - Più volte a settimana
 - Tutti i giorni
 - g) Fotografia-Videocamera
 - Mai
 - Quasi mai
 - Raramente
 - Più volte al mese
 - Più volte a settimana
 - Tutti i giorni
 - h) Cinema
 - Mai
 - Quasi mai
 - Raramente

- Più volte al mese
- Più volte a settimana
- Tutti i giorni

3) Ti è mai capitato di utilizzare più media contemporaneamente (es.: navighi su Internet ascoltando musica, o guardi la televisione mandando SMS agli/alle amici/amiche, ecc.)?

a) Sì

- Raramente
- Qualche volta al mese
- Qualche volta a settimana
- Tutti i giorni

b) No

4) Secondo te a che cosa servono i seguenti media? Segna **una sola crocetta** nella casella che ti sembra più adeguata.

Esempio.: telefono = comunicazione (va bene perché hai scelto una sola proposta);
telefono = comunicazione, autonomia, libertà di espressione (non va bene, perché devi associare solo una funzione presente nella colonna di sinistra a un mezzo di comunicazione presente nella parte alta della tabella).

	Riviste	Tv	Computer	Internet	Telefono	Radio	Cinema	Fotografia	Videogiochi	Libri	Musica
Studio											
Ricerca, informazione											
Espressione di sé											
Divertimento											
Comunicazione											
Autonomia											
Riflessione											
Svago, Passa tempo											
Libertà											

Possibilità di creare nuovi amici											
Stare al passo con i tempi											

SEZIONE C
MEDIA UTILIZZATO MAGGIORMENTE

Ti ricordo di indicare solo una crocetta per ogni domanda che ti verrà posta, tranne nei casi in cui ti verrà detto di poter segnare più crocette

1) Quale mezzo di comunicazione (da ora in avanti chiamato semplicemente “Media”) usi più frequentemente?

- ☐ Quotidiani
- ☐ Libri
- ☐ Riviste/giornalini/fumetti
- ☐ Radio
- ☐ Musica
- ☐ Televisione
- ☐ Telefono
- ☐ Internet
- ☐ Videogiochi
- ☐ Fotografia
- ☐ Cinema-teatro

2) Specifica nella riga sottostante il nome del media indicato nella domanda N. 1 di questa sezione (es.: il nome della rivista, o del programma televisivo, etc.)

3) Perché utilizzi maggiormente questo media?

4) Il tuo media preferito è scritto, visto, ascoltato, in lingua italiana?

- ☐ Sì
- ☐ No (specificare la lingua) _____

5) Quante ore passi utilizzando il media che hai scelto nella prima domanda?

- ☐ Meno di un’ora al giorno
- ☐ Tra un’ora e due ore al giorno
- ☐ Tra le due e le tre ore al giorno
- ☐ Tra le tre alle quattro ore al giorno

-
- Più di quattro ore al giorno

6) Da quanto tempo utilizzi questo media?

- Da meno di un anno
- Da più di un anno
- Da circa due - tre anni
- Da più di tre anni

7) Chi te l'ha fatto conoscere?

- I tuoi genitori
- I tuoi amici
- I tuoi insegnanti
- Altro (specificare):

8) In quale luogo lo utilizzi maggiormente?

- A casa
 - Nella tua camera da letto
 - In sala da pranzo
 - In salotto
 - Altro (specificare):
- A scuola
- In centri di aggregazione, centri giovanili, ecc.
- Altro (specificare):

9) In quale momento della giornata lo utilizzi di più?

- Al mattino, prima di andare a scuola
- Primo pomeriggio
- Pomeriggio
- Tardo pomeriggio
- Sera
- Tarda serata

10) Potresti stare una settimana senza mai poter utilizzare il tuo media preferito?

- Sì
- No

11) Esprimi con **tre aggettivi** che cosa rappresenta per te il tuo media preferito

- a) _____
- b) _____
- c) _____

A.2 Traccia del *focus group*²

Traccia del focus group svolto nella scuola secondaria di I grado P. Valussi

Essendomi già presentata ai ragazzi al momento della somministrazione del questionario, la domanda di apertura e la domanda di introduzione potrebbero venir unite come segue:

APERTURA/INTRODUZIONE:

Buongiorno a tutti e a tutte voi, credo vi ricordiate di me, ma mi ripresento per coloro i quali fossero stati assenti quando sono venuta a distribuirvi il questionario. Sono Luisa e sto svolgendo una ricerca in merito all'utilizzo delle nuove tecnologie da parte di ragazzi e ragazze della vostra età. Dopo aver letto con molta attenzione le risposte che mi avete segnalato nei questionari, ho ritenuto importante rincontrarvi per parlare un po' con voi di questo tema. Prima di iniziare questa chiacchierata mi farebbe piacere conoscere i vostri nomi e il luogo in cui siete nati.

PRESENTAZIONE DEI PARTECIPANTI

Vorrei ricordarvi infine che, come per i questionari, non esistono risposte giuste o sbagliate, che non ci sono voti o giudizi finali. Sentitevi quindi di rispondere liberamente, con onestà e serietà, a quanto vi chiederò. Grazie.

DOMANDA DI TRANSIZIONE

Bene, ora possiamo cominciare. Vi leggerò la lista degli strumenti di comunicazione che vi avevo indicato anche nel questionario. Mentre leggerò, ognuno di voi pensi, senza dirlo, il media che preferisce tra quelli ascoltati.

² La struttura dei focus group è stata costruita seguendo le indicazioni fornite dai testi: Bloor *et al.*, 2002; Lucisano, Salerni, 2002; Zammuner, 2003. Le domande sono state generate in maniera autonoma, direttamente dall'esito dei questionari semi-strutturati precedentemente effettuati.

DOMANDA CHIAVE 1

Vi chiederei ora di dirmi quale “strumento” avete scelto e in quale luogo lo utilizzate maggiormente.

Se risulta necessario, specificare solo al termine della domanda (per non influenzare le risposte dei partecipanti) le varie opzioni: a casa (camera da letto, salotto, sala da pranzo, altro), fuori casa (scuola, centri di aggregazione, altro).

RISPOSTE

DOMANDA DI TRANSIZIONE

Va bene. Dai questionari che avete compilato un paio di settimane fa ho notato come tutti voi abbiate utilizzato almeno una volta Internet. Me lo confermate?

DOMANDA CHIAVE 2:

A questo proposito mi piacerebbe sapere come utilizzate Internet, cioè quali attività preferite usare maggiormente, o meglio, cosa fate quando siete su Internet.

Se risulta necessario, specificare solo al termine della domanda (per non influenzare le risposte dei partecipanti) le varie opzioni: cercare informazioni sui motori di ricerca, andare sui social network, scaricare musica/film/programmi, giocare con i videogiochi, ecc.

RISPOSTE

DOMANDA CHIAVE 3

Va bene. Adesso mi interesserebbe sapere se e come utilizzate i videogiochi e per fare questo vi chiederei di pensare a quali tipi di giochi utilizzate di più, quanto spesso li utilizzate e con chi giocate. Ordinatamente, potete ora rispondermi.

Se risulta necessario, specificare solo al termine della domanda (per non influenzare le risposte dei partecipanti) le varie opzioni: giochi in Internet, con il

computer, con la play station, ecc.; giochi da solo, con amici, con amici on-line, ecc.

RISPOSTE

DOMANDA DI TRANSIZIONE

Vi ringrazio. Siamo arrivati praticamente alla fine di questa chiacchierata ma prima di salutarvi vorrei chiedervi un'ultima domanda.

DOMANDA CHIAVE 4 (specifica per la classe della scuola *P. Valussi*, utile per confermare o smentire i risultati emersi dai questionari in merito al “multitasking”)

Vi è mai capitato di utilizzare più strumenti di comunicazione insieme, ad esempio: vi è mai successo di ascoltare musica o guardare la televisione e mandare contemporaneamente dei messaggi col telefonino?

RISPOSTE

DOMANDA DI RISERVA (da chiedere solo se i ragazzi paiono particolarmente coinvolti)

Bene. Chiederei ora di alzare la mano a tutti coloro i quali possiedono un proprio telefono cellulare (o utilizzano quotidianamente quello dei genitori).

Mi interesserebbe adesso sapere quale funzione usate maggiormente con il telefono cellulare (cioè che cosa fate concretamente quando prendete in mano il cellulare)

Se risulta necessario, specificare solo al termine della domanda (per non influenzare le risposte dei partecipanti) le varie opzioni: mandare messaggi, telefonare, ascoltare musica, giocare con i giochi presenti in esso, ecc.

RISPOSTE

DOMANDA FINALE

Bene ragazzi. Abbiamo finito. Vi chiederei quindi se c'è ancora qualcuno che vuole aggiungere qualcosa in merito all'uso delle nuove tecnologie, altrimenti vi ringrazio per la bella chiacchierata e vi auguro buone vacanze!

Traccia del focus group svolto nella scuola secondaria di I grado A. Manzoni

Per quanto riguarda il focus group da svolgersi nella scuola A. Manzoni, si ripetono esattamente le stesse domande svolte nel precedente focus group fino alla domanda chiave 3, poi però si cambia in base alle specificità emerse da questa classe.

DOMANDA DI TRANSIZIONE (specifica per la classe della scuola A. Manzoni, utile per approfondire l'uso del telefono, strumento che ha ricevuto da questi ragazzi più preferenze rispetto agli altri media).

Vi ringrazio. Siamo arrivati praticamente alla fine di questa chiacchierata ma prima di salutarvi chiederei di alzare la mano a tutti coloro i quali possiedono un proprio telefono cellulare (o utilizzano quotidianamente quello dei genitori).

DOMANDA CHIAVE 4

Bene. Mi interesserebbe adesso sapere quale funzione usate maggiormente con il telefono cellulare (cioè che cosa fate concretamente quando prendete in mano il cellulare), per quante ore lo usate e in quale luogo lo utilizzate solitamente.

Se risulta necessario, specificare solo al termine della domanda (per non influenzare le risposte dei partecipanti) le varie opzioni: mandare messaggi, telefonare, ascoltare musica, giocare con i giochi presenti in esso, ecc.; un'ora, due ore, tre ore; in casa, fuori casa, ecc.

RISPOSTE

DOMANDA FINALE

Bene ragazzi. Abbiamo finito. Vi chiederei quindi se c'è ancora qualcuno che vuole aggiungere qualcosa in merito all'uso delle nuove tecnologie, altrimenti vi ringrazio per la bella chiacchierata e vi auguro buone vacanze!

A.3 Griglia per l'osservazione svolta al centro di aggregazione di Udine³

NUMERO OSSERVAZIONE:

DATA:

INIZIO:

FINE:

N. RAGAZZI:

N. EDUCATORI:

DURATA	SPAZIO SPECIFICO	ATTIVITÀ	N. E ORIGINE RAGAZZI	RAGGRUPPAMENTI	MODALITÀ DI GESTIONE

SPAZIO PER ULTERIORI NOTE

³ Da un punto di vista metodologico, per costruire la seguente griglia di osservazione sono stati consultati i testi: Lucisano, Salerni, 2002; Mantovani, 1998; Trinchero, 2004. Per quanto riguarda invece i criteri indicati sono stati tratti dal testo: Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, 2011.

B

Allegati riferiti all'ottavo capitolo

‘Questo è il mio quartiere’

Scuola Secondaria di I grado: Elena Fabris Bellavitis

Luogo di nascita dei tuoi genitori:

- Parco
- Centro di aggregazione
- Biblioteca
- Area sportiva (campi di calcio, campi da basket, ecc.)
- Scuola
- Chiesa
- Piazzale di fronte alla chiesa
- Area del ‘centro commerciale’
- Una via, una palazzina, un’area particolare (specifica):
- Altro (specifica):

presso l'Università degli Studi di Udine

2d) Cosa fai solitamente in questo luogo?

3a) Qual è invece il luogo che ti piace di meno?

- ☐ Parco
- ☐ Centro di aggregazione
- ☐ Biblioteca
- ☐ Area sportiva (campi di calcio, campi da basket, ecc.)
- ☐ Scuola
- ☐ Chiesa
- ☐ Piazzale di fronte alla chiesa
- ☐ Area del 'centro commerciale'
- ☐ Una via, una palazzina, un'area particolare (specifica):
- ☐ Altro (specifica):

3b) Perché?

3c) Come vorresti modificare questo luogo? Fai uno schizzo

4) Ritieni che il quartiere, così com'è, sia adatto a soddisfare i tuoi bisogni o pensi che ci manchi qualcosa? Se sì, che cosa?

5) Indica tre aggettivi per descrivere il tuo quartiere

- _____

- _____

- _____

B.2 Questionario inviato agli operatori di sei centri interculturali in Italia²

Parte I – “Dati anagrafici”

Nome del Centro:

Sede: Via _____

Cap: _____ Città _____ Provincia ()

Tel.: _____ Fax: _____

E-mail: _____ Sito Internet: _____

Giorni e orari d'apertura: _____

Anno di fondazione del Centro: _____

Referente/i: _____

Personale (dipendenti, volontari, collaboratori occasionali)

Parte II - Utilizzo delle nuove tecnologie³: sito Internet

2.1. Il Centro ha un suo sito specifico? SÌ NO

2.1.1. Se sì, per quali motivazioni è stato creato?

2.1.2. Il sito è stato pensato per venir utilizzato dai fruitori e dagli operatori del Centro stesso o anche dagli utenti esterni?

2.1.3. Il sito è stato creato per mantenere i contatti con eventuali referenti di altri centri e istituzioni scolastiche con le quali il Centro collabora? Con quali risultati?

² La traccia del questionario è stata delineata utilizzando alcuni testi di riferimento: Trincherò, 2002, 2004, Zammuner, 1998. Il riferimento per scegliere le domande presenti nella sezione “data anagrafici” è stato tratto dal testo: Favaro, Luatti, 2008. Le altre domande sono state formulate in maniera autonoma tenendo in considerazione le finalità della ricerca.

³ Nello specifico, si fa riferimento all'utilizzo delle applicazioni, attività, servizi, presenti in Internet.

3.1. Nel Centro si svolgono attività anche adottando le nuove tecnologie? SÌ NO

3.2. Si riscontra interesse per le nuove tecnologie da parte dei fruitori del Centro? SÌ NO

3.3. Il personale del Centro ritiene che le nuove tecnologie possono essere considerate come un possibile strumento di integrazione per i ragazzi considerati “stranieri”? SÌ NO

3.3.1. Perché?

3.4 Il personale del Centro potrebbe fornire alcuni suggerimenti per utilizzare le nuove tecnologie in modo tale da favorire l’integrazione/interazione dei “nuovi italiani”?

Parte IV – Utilizzo delle nuove tecnologie: attività rivolte ad altri destinatari

4.1. Vi sono delle attività svolte mediante l’uso delle nuove tecnologie rivolte ad altri destinatari (mediatori, operatori, etc.)?

Parte V – Collaborazioni

1. Il Centro collabora con istituzioni scolastiche e/o con altri centri educativi? SÌ NO

1.1. Se sì, con quali? Da quanto tempo? Con quali scopi? Con quali risultati?

1.2. Se non vi collabora ancora, si ritiene utile collaborarci in futuro? Perché?

RingraziandoVi per la disponibilità dimostrata, porgo Cordiali Saluti.

Luisa Zinant

B.3 Questionario rivolto ai professori della scuola *E.F. Bellavitis*⁴

- 1) Ritiene che il percorso svolto sia stato utile per i suoi studenti? SÌ NO
- 1b) Perché?
- _____
- _____
- 1c) Ha visto i suoi studenti coinvolti dal percorso? SÌ NO
- 2) Crede che il percorso svolto sia stato utile anche ai fini della normale programmazione curricolare? SÌ NO
- 2b) Perché?
- _____
- _____
- 3) Pensa potrebbe essere opportuno proporre un percorso simile anche in altre classi? SÌ NO
- 4) In questo progetto sono state utilizzare anche delle nuove tecnologie (fotocamera digitale, telefono cellulare, Internet, ecc.). Ritiene che questi strumenti possano aiutare il quotidiano svolgersi delle lezioni? SÌ NO
- 4b) Perché?
- _____
- _____
- 5) Pensa che i nuovi media possano aiutare la socializzazione e la conseguente integrazione dei ragazzi d'oggi? SÌ NO
- 5b) Perché?
- _____
- _____
- 6) Quali sono secondo lei i punti critici riscontrabili nel percorso effettuato?
- _____
- _____
- 7) Quali invece le potenzialità?
- _____
- _____

⁴ Per la struttura del questionario sono stati analizzati i testi: Trincherò, 2002, 2004; Zammuner, 1998. Le domande e i contenuti sono invece stati elaborati in maniera indipendente tenendo in considerazione gli obiettivi di ricerca.

B.4 Questionario rivolto agli studenti della scuola ‘E.F. Bellavitis’⁵

Percorso ‘Classi eterogenee, nuove tecnologie e spazi di integrazione’

- 1) Ti è piaciuto svolgere questo percorso riguardante il quartiere in cui vivi e/o studi? SÌ NO
- 1b) Perché? _____
- 2) Ritieni che sia un lavoro utile, da proporre anche alle altre classi? SÌ NO
- 3) Ti piacerebbe girare un video sul tuo quartiere? SÌ NO
- 4) Durante questo percorso abbiamo utilizzato anche alcune ‘nuove tecnologie’ (fotocamera digitale, telefono cellulare, computer, Internet, ecc)...sei stato contento di poter usare anche a scuola questi strumenti? SÌ NO
- 5) Pensi che se le lezioni si svolgessero utilizzando anche questi strumenti tecnologici, l’andare a scuola sarebbe più coinvolgente? SÌ NO
- 5b) Perché? _____
- 6) Usi anche tu queste ed altre tecnologie nel tuo tempo libero? SÌ NO
- 7) Quali tecnologie utilizzi di più? _____
- 8) Pensi che le tecnologie possano aiutare le tue relazioni sociali? SÌ NO
- 8b) Perché? _____
- 9) Di quali fra queste tecnologie non potresti stare senza? (scegli solo una risposta)
- Macchina fotografica
 - I-pod (o altri strumenti per ascoltare la musica)
 - Videogiochi
 - Televisione
 - Cellulare (senza Internet)
 - Computer (senza Internet)
 - Internet
 - Altro (specifica): _____

⁵ Per la struttura del questionario sono stati analizzati i testi: Trinchero, 2002, 2004; Zammuner, 1998. Le domande e i contenuti sono invece stati elaborati in maniera indipendente tenendo in considerazione gli obiettivi di ricerca.

10) Con chi sei quando usi il mezzo tecnologico che hai scelto nella precedente domanda?

- Da solo
- Con gli amici
- Con i parenti
- Altro (specifica):

Bibliografia

- AARSAND, P. A. (2006). *Around the Screen. Computer activities in children's everyday lives*. Linköping University, Linköping.
- AARSAND, P. A., ARONSSON, K. (2007). *Pratiche di gioco al computer e spazio sociale in famiglie svedesi*. In: P. Di Cori, C. Pontecorvo (a cura di), *Tra ordinario e straordinario: modernità e vita quotidiana*. Carocci, Roma, 2007, pp. 206-214.
- AGENZIA NAZIONALE PER LO SVILUPPO DELL'AUTONOMIA SCOLASTICA (2011). *Scuola digitale*. In: http://www.istruzione.it/web/istruzione/piano_scuola_digitale, 5 ottobre 2011.
- AIME, M. (2004). *Eccessi di culture*. Einaudi, Torino.
- ALBAREA, R. (2000). *Prospettive educative in Europa tra interdipendenze culturali e competizione economica*. In: R. Albarea, A. Burelli, D. Zoletto (a cura di) *Aspetti della complessità in educazione. Politiche educative, diversità linguistica, giochi di identità*. Kappa Vu, Udine, pp. 13-102.
- ALBAREA, R. (2012c). *Narrazione e circolarità dei linguaggi nella società dei media: prospettive pedagogiche*. Relazione presentata al convegno Regionale FVG sulla media education *Crescere e insegnare nella società dei media*, Università degli Studi di Udine, 12-13 ottobre 2012.

- ALBAREA, R., IZZO, D. (2002). *Manuale di pedagogia interculturale*. ETS, Pisa.
- ALBAREA, R., IZZO, E., MACINAI, R., ZOLETTO, D. (2006). *Identità culturali e integrazione in Europa*. ETS, Pisa.
- ALTIN, R. (2004). *L'identità mediata. Etnografia delle comunicazioni di diaspora: i ghanesi del Friuli Venezia Giulia*. Forum, Udine.
- ALTIN, R. (2010). *Etnografia del "between": strumenti antropologici per costruire e decostruire in ambito educativo*. In: A. R. Paolone (a cura di) *Education between boundaries. Comparazione, etnografia, educazione*. Atti del Convegno internazionali di studi, Udine 30-31 maggio 2008. Iprimitur, Padova, pp. 199-208.
- ALTIN, R., VIRGILIO, F. (2011) (a cura di). *Ordinarie migrazioni. Educazione alla cittadinanza tra ricerca e azione*. Kappa Vu, Udine.
- ALTIN, R., ZOLETTO, D. (2007). *L'integrazione è on the air? Madri e figli migranti davanti alla tv*. In: *aut aut*, n. 336, pp. 85-99.
- AMBROSINI, M. (2004). *Il futuro in mezzo a noi. Le seconde generazioni scaturite dall'immigrazione nella società italiana dei prossimi anni*. In: M. Ambrosini, S. Molina S. (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, pp. 1-53.
- AMBROSINI, M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Il Mulino, Bologna.
- AMBROSINI, M. (2006). *Nuovi soggetti sociali: gli adolescenti di origine immigrata in Italia*. In: G. G. Valtolina, A. Marazzi (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienze dell'immigrazione delle nuove generazioni*, Franco Angeli, Milano, pp. 85-104.
- AMBROSINI, M. (2008). *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*. Il Mulino, Bologna.
- AMBROSINI, M. (2009). *La globalizzazione dal basso. Transnazionalismi e diaspore migranti*. In: A. Bosi (a cura di) *Città e civiltà. Nuove frontiere di cittadinanza*. Franco Angeli, Milano, pp. 41- 53.

- AMBROSINI, M. CANEVA, E. (2009). *La generazione ponte: una lettura sociologica*. In: L. M. Visconti, E. M. Napolitano (a cura di), *Cross Generation marketing*, Egea, Milano, pp. 3-33.
- AMBROSINI, M., MOLINA, S. (2004) (a cura di). *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Fondazione Agnelli. In: <http://www.fga.it/>, 20 febbraio 2012.
- APPADURAI, A. (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. University of Minnesota Press, Minneapolis. Trad. It. *Modernità in polvere*. Meltemi, Roma 2001.
- APPRENDERE IN RETE (2011), La scuola ricomincia navigando. In: http://www.apprendereinrete.it/Progetti/La_scuola_ricomincia_navigando/La_scuola_ricomincia_navigando.kl, 20 settembre 2012.
- ARDIZZONE, A., RIVOLTELLA, P.C. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*, V&P, Milano.
- AUGÈ, M. (1991). *Non-lieu*. Seuil, Parigi. Trad. it. *Non luoghi*, Eleuthera, Milano, 1993.
- BALDACCI, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Mondadori, Milano.
- BANKS, J.A., (1996) (a cura di). *Multicultural Education. Transformative Knowledge and Action: historical and contemporary perspectives*, Teachers College Press, New York, pp. 64-70.
- BANKS, J.A. (2009). *Multicultural Education: Dimensions and Paradigms*. In: J.A. Banks (2009) (a cura di), *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. Routledge, New York and London, pp. 9-32.
- BARBUJANI, G. (2006). *L'invenzione delle razze*. Bompiani, Milano.
- BARDULLA, E. (2005). *Uscire dalla pedagogia*. In: Mariani, A. (2005) (a cura di), *Dalle pedagogie alla pedagogia. Scienze dell'educazione intorno a un paradigma. Riflessioni critiche e percorsi interpretativi*. Pensa MultiMedia Editore, Lecce, pp. 241-267.
- BAUMAN, Z. (2003). *Liquid Life*. Blackwell Publ. Trad. it. *Vita liquida*. Laterza, Bari 2005.

- BECCHI, E., VERTECCHI, B. (1998) (a cura di). *Manuale Critico della Sperimentazione e della Ricerca Educativa*. Franco Angeli, Milano.
- BECK, U (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne; Risk Society Revisited. Theory, Politics, Critiques and Research Programs*. Suhrkamp Verlag, Francoforte. Trad. it. *La società del rischio*. Carocci, Roma 2000.
- BENNETT, S., MATON, K., KERVIN, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence In: Journal of Educational Technology. In: www.cisemultimedia.it/Mediamorfosi/studi/bjet.pdf, 29 dicembre 2011.
- BERTOLINO, R. (2012). *Cittadini illegittimi? Finzioni e fratture nei percorsi dei figli della migrazione*. Relazione tenuta durante il seminario: *L'inclusione degli alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole della Regione Friuli Venezia Giulia*. 13 aprile 2012, IPSIA Ceconi, Udine.
- BESOZZI, E. (1998). *Elementi di sociologia dell'educazione*. Carocci, Roma.
- BESOZZI, E. (2006). *Percorsi dei giovani stranieri tra scuola e formazione professionale in Lombardia*. Fondazione Ismu, Osservatorio Regionale per l'integrazione e la multietnicità, Milano. In: <http://www.orimregionelombardia.it/index.php?c=230>, 15 giugno 2011.
- BESOZZI, E. (2006). *Società, cultura, educazione*. Carocci, Roma, pp. 109-156.
- BESOZZI, E. (2009). *Nuove generazioni transnazionali e progetti di integrazione*. In: A. Bosio (a cura di), *Città e civiltà. Nuove frontiere di cittadinanza*. Franco Angeli, Milano, pp. 179-195.
- BHABHA, H. (1994). *Location of culture*. Routledge, London, New York. Trad. it. *I luoghi della cultura*, Meltemi, Roma 2001.
- BIESTA, G., J. J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Paradigm Publishers, Boulder, Colorado.
- BLAIR, A. (2004). Playstation generation could be alone for life, In: The Times 29 October. In: <http://www.thetimes.co.uk/tto/news/>, 25 maggio 2011.
- BLEZZA, F. (2005). *Che cos'è una scienza, che cosa può essere una scienza dell'educazione*. In: A. Mariani (a cura di), *Scienze dell'educazione intorno a un*

- paradigma. Riflessioni critiche e percorsi interpretativi*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 87-110.
- BLOOR, M., FRANKLAND, J., THOMAS, M., ROBSON, K. (2002). *Il focus group nella ricerca sociale*. Erickson, Trento.
- BOCCHI, G., CERUTI, M. (1985) (a cura di). *La sfida della complessità*. Feltrinelli, Milano.
- BONFANDELLI, H., BUCKER, P., PIGA, A. (2007). *Use of Old and New Media by Ethnic Minority Youth in Europe with a special emphasis on Switzerland*. In: *Communication*, n.32, pp.141-170.
- BONI, F. (2006). *Etnografia dei media*. Laterza, Bari.
- BONI, F. (2007). *Al di qua e al di là dei media*. In: *aut aut*, n. 336, pp. 26-53.
- BORKERT, M., CINGOLANI, P., PREMAZZI, V. (2009). The State of the Art of Research in the EU on the Take up and Use of ICT by Immigrants and Ethnic Minorities. European Commission, Office for Official Publications of the European Communities, Lussemburgo. In: <http://bookshop.europa.eu/.../the-state-of-the-art-of-research-in-the-eu-on-the-take-up-and-use-of-ict-by-immigrants-and-ethnic-minorities-pbLFN>, 30 settembre 2010.
- BRAGA, P. (1994). "Soggettivo" e "oggettivo" nell'osservazione. In: Braga, P., Mauri, M., Tosi, P., Mantovani, S. (1994), *Perché e come osservare nel contesto educativo: presentazione di alcuni strumenti*. Edizioni Junior, Bergamo, pp. 53-63.
- BRAGA, P., MAURI, M., TOSI, P., MANTOVANI, S. (1994). *Perché e come osservare nel contesto educativo: presentazione di alcuni strumenti*. Edizioni Junior, Bergamo.
- BUCKINGHAM D., SEFTON-GREEN, J. (1994). *Cultural studies goes to school. Reading and teaching Popular Media*. Taylor & Francis, Londra.
- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity Press, Cambridge. Trad. it.: *Media education, apprendimento e cultura contemporanea*, Erickson, Trento 2006.
- BUCKINGHAM, D., WILLET, R. (2006) (a cura di). *Digital Generations. Children, Young People, and New Media*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.

- BUCKINGHAM, D., WILLET, R. (2009) (a cura di). *Video Cultures. Media Technology and Everyday Creativity*. Palgrave Macmillan, Londra.
- CALENDA, D. (2011). *Migrants, Ethnic Minorities and ICT in Europe. National Scenarios and Overview of Six Countries. Bridge-IT network*. In: <http://www.bridge-it-net.eu/>, 21 settembre 2011.
- CALLARI GALLI, M. (2000). *Antropologia per insegnare*. Mondadori, Milano.
- CALLARI GALLI, M. (2003). *Analisi culturale della complessità*. In: M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità: prospettive dell'educazione nelle società globali*. Carocci, Roma.
- CALLARI GALLI, M., CAMBI, F., CERUTI, M. (2003). *Formare alla complessità: prospettive dell'educazione nelle società globali*. Carocci, Roma.
- CALVANI, A., ROTTA, M. (2000). *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*. Erickson, Trento.
- CAMBI, F. (1991). *Scuola e società complessa. Appunti sul ruolo e l'identità*. In: F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, (1991), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. La Nuova Italia, Firenze, pp. 209-230.
- CAMBI, F. (2005). *Pedagogia e scienze dell'educazione: un rapporto inquieto e critico-dialettico*. In: A. Mariani (a cura di), *Dalle pedagogie alla pedagogia. Scienze dell'educazione intorno a un paradigma. Riflessioni critiche e percorsi interpretativi*. Pensa MultiMedia Editore, Lecce, pp. 17-27.
- CAMBI, F., CIVES, G., FORNACA, R. (1991). *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. La Nuova Italia, Firenze.
- CANCELLIERI, A., SCANDURRA, G. (2012) (a cura di). *Tracce urbane. Alla ricerca della città*. Franco Angeli, Milano.
- CANCLINI, N. G. (1985). *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. Editorial Grijabo, Mexico. Trad. ingl. *Consumers and citizens. Globalisation and multicultural conflicts*. University of Minnesota Press, Minneapolis 2001.
- CANCLINI, N. G. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Editorial Grijalbo. Trad. it. *Culture ibride. Strategie per entrare e*

- uscire dalla modernità*, Nestor Garcia Canclini, Angela Giglia. Edizioni Angelo Guerini, Milano 1998.
- CAPUTO, M. (2012). *Interculturalità*. In: *Intercultura e cittadinanza*. Pedagogia oggi, semestrale SIPED 1/2012, TecnoDid, Napoli, pp. 199-227.
- CARITAS (2010). Dossier Statistico Immigrazione Caritas-Migrantes 2010. In: http://www.caritasitaliana.it/home_page/pubblicazioni/00002058_Dossier_Statistic_o_Immigrazione_Caritas_Migrantes_2010.html, 24 marzo 2011.
- CARITAS (2012). Dossier Statistico Immigrazione 2012. In: <http://www.dossierimmigrazione.it/comunicati.php?tipo=schede>, 17 ottobre 2012.
- CARLETTI, A., VARANI, A. (2007) (a cura di). *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie. Nuove applicazioni della didattica costruttivista nella scuola*. Erikson, Trento.
- CARONIA, L. (1996). *Pedagogia e differenze culturali: risorse e dilemmi del sapere degli antropologi*. In: E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*, Mondadori, Milano, pp. 17-78.
- CARONIA, L., CARON, A. (2007). *Moving Cultures: Mobile Communication in Everyday Life*. Trad. it *Crescere senza fili. I nuovi riti dell'interazione sociale*. Raffaello Cortina Editore, Milano 2010.
- CARR, D., BUCKINGHAM, D. BURN, A., SCHOTT, G. (2006). *Computer Games. Text, narrative and play*. Polity Press, Cambridge.
- CASELLI, M. (2009). *Vite transnazionali? Peruviani e peruviane a Milano*. Franco Angeli, Milano.
- CASTELLS, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Blackwell Publishers Ltd, Oxford. Trad. it. *La nascita della società in rete*, EGEA, Milano 2002.
- CASTELLS, M. (2001). *The Internet Galaxi. Reflections on the Internet, Business, and Society*. Oxford University Press, Oxford.
- CASTELLS, M., FERNÁNDEZ-ARDÈVOL, M., LINCHUAN, Q., SEY, A. (2007). *Mobile Communication and Society*. MIT Press, Cambridge.

- CASTELLS, M., FLECHA, R., FREIRE, P., GIROUX, A., H., MACEDO, D., WILLIS, P. (1999). *Critical Education in the New Information Age*. Rowman & Littlefield Publishers, Lanham.
- CATARCI, M. (2004). *Inter(net)cultura: la rete strumento di mediazione interculturale nella prassi didattica*. In: M. Fiorucci (a cura di) *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*. Armando Editore, Roma, pp. 242-252.
- CELATO S. (2009). *Cross Generation e Social Network*. In: L. M. Visconti, E. M. Napolitano (a cura di), *Cross Generation Marketing*, Egea, Milano, pp. 96-101.
- CESAREO, V. (1998). *Introduzione al testo di Elena Besozzi, Elementi di sociologia dell'educazione*. Carocci, Roma, pp. 11-22.
- CHIOSSO, G. (1997). *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*. La Scuola, Brescia.
- CINGOLANI, P. (2012). *Vicini inattesi. Parlare e vivere le differenze culturali in un quartiere metropolitano*. Presentazione effettuata al IV convegno di Etnografia e ricerca qualitativa, Bergamo, 7-9 giugno 2012. Presentazione effettuata al IV convegno di Etnografia e ricerca qualitativa, Bergamo, 7-9 giugno 2012.
- CIVES, G. (1991). *Complessità ed educazione democratica*. In: F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca (1991), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. La Nuova Italia, Firenze, pp. 21-50.
- CLARIS, S. (2010). *Aspetti normativi dell'intercultura*. In: M. Santerini (a cura di), *La qualità della scuola interculturale*. Erikson, Trento, pp. 37-64.
- CNEL (2009). *Le aspettative delle famiglie immigrate nei confronti del sistema scolastico italiano*.
In: [http://www.portalecnel.it/portale/documenti.nsf/0/C12575C30044C0B5C12576AA0031E6A5/\\$FILE/Relaz_finale_CNEL.pdf](http://www.portalecnel.it/portale/documenti.nsf/0/C12575C30044C0B5C12576AA0031E6A5/$FILE/Relaz_finale_CNEL.pdf), 28 novembre 2011.
- CNEL (2010). VII Rapporto Cnel: il "potenziale d'integrazione" degli immigrati.
In: http://www.piemonteimmigrazione.it/site/index.php?option=com_content&view=article&id=3030%3Avii-rapporto-cnel-il-qpotenziale-di-integrazioneq-degli-immigrati&catid=220%3Afuori-regione&Itemid=180, 30 marzo 2011.

- CNEL (2011). Le seconde generazioni e il problema dell'identità culturale: conflitto culturale o generazionale? Roma. In: www.cnel.it/271?shadow_documento_altri_organismi=3378, 18 febbraio 2012.
- COLOGNA, D., GRANATA, A., GRANATA E., NOVAK, C., TURBA, R. (2009). *La città avrà i miei occhi. Spazi di crescita delle seconde generazioni a Torino*. Maggioli Editore, Rimini.
- COLOMBO, A., GENOVESE, A., CANEVARO, A. (2006) (a cura di). *Immigrazione e nuove identità urbane. La città come luogo di incontro e scambio culturale*, Erickson, Trento.
- COLOMBO, E. (2005a). *Una generazione in movimento*. In: R. Bosisio, E. Colombo, L. Leonini, P. Rebughini, *Stranieri & Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*. Donzelli Editore, Roma, pp. 43-75.
- COLOMBO, E. (2005b). *Navigare tra le differenze*. In: R. Bosisio, E. Colombo, L. Leonini, P. Rebughini, *Stranieri & italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*. Donzelli Editore, Roma, pp. 83-121.
- COLOMBO, E. (2012). *Farsi spazio. Come i giovani figli di immigrati costruiscono differenza e confini a Milano*. In: A. Cancellieri, G. Scandurra (a cura di). *Tracce urbane. Alla ricerca della città*. Franco Angeli, Milano, pp. 70-77.
- COLOMBO, E., SEMI G. (2007). *Multiculturalismo del quotidiano. Le pratiche della differenza*. Franco Angeli, Milano.
- COLOMBO, F. (2003). *Introduzione allo studio dei media*. Carocci, Roma.
- COMMISSIONE EUROPEA (2004). *Handbook on Integration for policy-makers and practitioners*. In: <http://www.unhcr.org/refworld/docid/4374978b4.html>, 20 aprile 2012.
- COMMISSIONE EUROPEA (2006). Riga Declaration on e-Inclusion. http://ec.europa.eu/information_society/events/ict_riga_2006/index_en.htm, 26 gennaio 2010.
- COMMISSIONE EUROPEA (2007). *Handbook on Integration for policy-makers and practitioners*. European Commission.

- http://www.migpolgroup.com/public/docs/17.IntegrationHandbookII_EN_05.07.pdf, 13 aprile 2009.
- COMMISSIONE EUROPEA (2010). Handbook on Integration for policy-makers and practitioners. European Commission. In: http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/doc1_12892_168517401.pdf, 15 giugno 2011.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2010). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e interculturale. In: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/12a0fd31-f9ea-4a80-942b-bfc10b94c7f1/guida_cavalli.pdf, 15 gennaio 2012.
- CORSI, M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. V&P, Milano.
- CORSI, M. (2012). *Una pedagogia da ri-costruire. A partire dalla persone e dai suoi contesti di vita*. In: R. Albarea (a cura di), *Democrazia, tecnologie e testimonianza educativa*. Atti del Convegno Nazionale di Studi, Udine 18-19 novembre 2011. Imprimerie, Padova, pp. 11-19.
- COTESTA, V. (1992). *La cittadella assediata. Immigrazione e conflitti etnici in Italia*. Editori Riuniti, Roma.
- COTESTA, V. (2009). *Sociologia dei conflitti etnici. Razzismo, immigrazione e società multiculturale*. Laterza, Roma-Bari.
- D'ALENA, M., SARTORI, E. (2009). *Crossmode.it e i nuovi italiani*. In: L. M. Visconti, E. M. Napolitano (a cura di), *Cross Generation Marketing*. Egea, Milano, pp. 175-179.
- D'ANIELLO, F. (2012) (a cura di). *Minori stranieri. Questioni e prospettive d'accoglienza ed integrazione*. Pensa Multimedia, Lecce.
- D'HAENENS, L., KOEMAN, J., SAEYS, F., (2007). *Digital Citizenship among Ethnic Minority Youths in the Netherland and Flanders*. In: *New Media & Society*, vol. 9 (2), pp. 278-299.
- D'IGNAZI, P. (2008). *Ragazzi immigrati. Esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*. Franco Angeli, Milano.

- DAL LAGO, A., DE BIASI, R. (2002) (a cura di). *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*. Editore Laterza, Bari.
- DAMIANO, E. (1998) (a cura di). *Homo migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*. Franco Angeli, Milano.
- De BLOCK, L., BUCKINGHAM, D. (2007). *Global children, global media: migration, media and childhood*. Palgrave Macmillian. New York.
- De CERTEAU, M. (1980). *L'invention du quotidien*. I. Arts de faire. Gallimard, Paris. Trad. it. *L'invenzione del quotidiano*. Edizioni Lavoro, Roma 2001.
- De CERTEAU, M. (2007). *La presa della parola e altri scritti politici*. Trad. it, Roma, Meltemi, 2007.
- De KERCKHOVE, D (1995). *Skin of Culture. Investigating the new electronic reality*. Somerville House, Parigi. Trad. it. *La pelle della cultura. Un'indagine sulla nuova realtà elettronica*. Costa & Nolan, Genova 1996.
- De LANDSHEERE, G. (1970). *Introduction à la recherche en éducation*. Trad. it. *Introduzione alla ricerca in educazione*, La Nuova Italia, Brescia 2002.
- De LUCA, E. (2003). *L'esperienza della scuola "San Filippo" di Benevento*. In: P. C. Rivoltella (a cura di), *Scuole in Rete e Rete di scuole. Temi, modelli, esperienze*. ETAS, Milano, pp. 139-149.
- Della ZUANNA, G., FARINA, P., STROZZA, S. (2009). *Nuovi italiani*. Il Mulino, Bologna.
- DEMETRIO, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. La Nuova Italia, Firenze.
- DEMETRIO, D., FAVARO, G. (1992). *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. La Nuova Italia, Firenze.
- DEMETRIO, D., FAVARO, G. (2002). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Franco Angeli, Milano.
- DEVEREUX, E. (2007). *Media Studies. Key Issues & debates*. SAGE, Londra.
- DIMINESCU, D. (2008). *The Connected Migrant: an Epistemological Manifesto*. In: <http://ssi.sagepub.com/content/47/4/565.full.pdf>, 29 gennaio 2010.

- DIMINESCU, D., HEPP, A., WELLING, S., MAYA-JARIEGO, I., YATES, S. (2009). ICT Supply and Demand in Immigrant and Ethnic Minority Communities in France, Germany, Spain and the United Kingdom. European Commissione, Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies. In: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=2499>, 23 ottobre 2011.
- DIMITRIADIS, G. (2001). *Performing Identity/Performing Culture. Hip Hop as Text, Pedagogy, and Lived Practice*. Peter Lang, New York. Nuova edizione del 2009.
- DIMITRIADIS, G. (2008). *Studying Urban Youth Culture*. Peter Lang, New York.
- DOLBY, N. (2003). *Popular Culture and Democratic Practice*. In: *Harvard Educational Review*, vol. 73, n. 3, pp. 258-284.
- DOMANESCHI, L. (2010). *Stanze di vita virtuale. Consumo e identità culturale nelle narrazioni online dei figli di migranti*. In: L. Leonini, P. Rebughini (a cura di) *Legami di nuova generazione. Relazioni familiari e pratiche di consumo tra i giovani discendenti di migranti*, Il Mulino, Bologna, pp. 169-207.
- DRUSIAN, M., RIVA, C. (2010) (a cura di). *Bricoleur High tech. I giovani e le nuove forme della comunicazione*. Edizioni Guerini, Milano.
- DYSON, A. H. (2003). "Welcome to the Jam": *Popular Culture, School Literacy, and the Making of Childhoods*. In: *Harvard Educational Review*, vol. 73, n. 3, pp. 328-361.
- Du GAY, P. (1997). *Doing Cultural Studies: the Story of the Sony Walkman*. SAGE, Londra.
- ECO, U. (1964). *Apocalittici e integrati*. Bompiani, Milano.
- ELIAS, N., LEMISH, D. (2009). *Spinning the Web of Identity: the Roles of the Internet in the Lives of Immigrant Adolescents*. In: *New Media & Society*, vol. 11 (4), pp. 533-551.
- FABIETTI, U. (2000). *Il traffico delle culture*. In: U. Fabietti, R. Malighetti, V. Matera. *Dal tribale al globale*, Paravia, Milano, pp. 163-232.
- FABIETTI, U. (2004). *L'identità etnica*. Carocci, Roma.
- FABIETTI, U., MALIGHETTI, R., MATERA, V. (2000). *Dal tribale al globale. Introduzione all'Antropologia*. Mondadori, Milano.

- FACCIOLI, P. (2008). *L'intervista sociologica con foto-stimolo*. In: R. Altin, P. Parmeggiani (a cura di) *L'intervista con la telecamera: giornalismo, documentario e ricerca socio-antropologica*. Lampi di Stampa. Milano, pp. 31-65.
- FACCIOLI, P., LOSACCO, G. (2003). *Manuale di sociologia visuale*. Franco Angeli, Milano.
- FAIRCLOUGH, N. (1995). *Media Discourse*. Hodder Arnold, Londra.
- FASIOLO, D. (2009). Il quartiere Aurora In: <http://peepestudine.blogspot.com/2007/12/cosa-ne-pensano-i-bambini.html>, 29 dicembre 2011.
- FAVARO, G. (2008a). *Al crocevia degli incontri*. In: G. Favaro, L. Luatti, *Il tempo dell'integrazione. I centri interculturali in Italia*. Franco Angeli, Milano, pp. 102-114.
- FAVARO, G. (2008b). *Contesti multiculturali e pratiche delle differenze*. In G. Favaro, L. Luatti, *Il tempo dell'integrazione. I centri interculturali in Italia*. Franco Angeli, Milano, pp. 15-36.
- FAVARO, G. (2009) (a cura di). *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini nelle scuole fiorentine*. Comune di Firenze.
- FAVARO, G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Giunti, Firenze.
- FAVARO, G., LUATTI, L. (2004). *A piccoli passi. Osservare le dinamiche dell'integrazione a scuola*. In: G. Favaro, L. Luatti (a cura di) *L'intercultura dalla A alla Z*. Franco Angeli, Milano, pp. 94-125.
- FAVARO, G., LUATTI, L. (2008). *Il tempo dell'integrazione. I centri interculturali in Italia*. Franco Angeli, Milano.
- FAVARO, G., NAPOLI, M. (2004). *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*. Guerini Studio, Milano.
- FAVARO, G., PAPA, N. (2009) (a cura di). *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore*. Franco Angeli. Milano.
- FEDELI, D. (2011). *Il bambino digitale*. Carocci, Roma.
- FELE, G., PAOLETTI, I. (2003). *L'interazione in classe*. Il Mulino, Bologna.

- FERRI, P. (2012). I nativi digitali e la nuova didattica: una sfida per la scuola. In: www.itiscastelli.it/cms/pdf/oltreweb20/Brescia-Ferri.pdf, 10 gennaio 2012.
- FERRI, P., MANTOVANI, S. (2006) (a cura di). *Bambini e computer. Alla scoperta delle nuove tecnologie a scuola e in famiglia*. Etas, Milano.
- FIDLER, R. (2000). *Mediamorfosi. Comprendere i nuovi media*. Guerini e Associati, Milano.
- FIORUCCI, M. (2004) (a cura di). *Incontri. Spazi e luoghi della mediazione interculturale*. Armando Editore, Roma.
- FIORUCCI, M. (2008a) (a cura di). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Franco Angeli, Milano.
- FIORUCCI, M. (2008b). *Pedagogia, ricerca educative e didattica interculturale: il contesto di riferimento*. In: M. Fiorucci (a cura di) *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Franco Angeli, Milano, pp. 17-63.
- FIORUCCI, M. (2011). *Integrazione, educazione e mediazione interculturale*. In: A. Mariani (a cura di) *25 saggi di pedagogia*. Franco Angeli. Milano, pp. 156-171.
- FIORUCCI, M. (2012). *Gli allievi con cittadinanza non italiana e le cosiddette "seconde generazioni". Problemi identitari e percorsi di integrazione*. In: F. D'Aniello (a cura di), *Minori stranieri. Questioni e prospettive d'accoglienza ed integrazione*. Pensa Multimedia, Lecce, pp. 65-74.
- FISHER, M.T. (2003). *Open Mics and Open Minds: Spoken Word Poetry in African Diaspora Participatory Literacy Communities*. In: *Harvard Educational Review*, vol. 73, n. 3, pp. 362-389.
- FISKE, J. (1989). *Reading the Popular*. Routledge, New York.
- FONDAZIONE MONDO DIGITALE (2012). ICT per la terza età. In: <http://www.mondodigitale.org/cosa-facciamo/ict-terza-eta/breve-intro>, 10 febbraio 2012.
- FONTANA, R., PROVENZANO, P. (2003). *Il Programma Reinventing Education*. In: P. C. Rivoltella (a cura di), *Scuole in Rete e Rete di scuole. Temi, modelli, esperienze*. ETAS, Milano, pp. 87-106).

- FORNACA, R. (1991). *Società e cultura complesse. Educazione nuova e pedagogia*. In: F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. La Nuova Italia, Firenze, pp. 51-98.
- FORTUNATI, L. (1995) (a cura di). *Gli italiani al telefono*. Franco Angeli, Milano.
- FORTUNATI, L., PERTIERRA, R., VINCENT, J. (2011). *Migration, Diaspora and Information Technology in Global Societies*. Routledge, London.
- FORTUNATI, L. VINCENT, J., GEBHARDT, J., PETROVCIC, A., VERSHINSKAYA, O. (2010). *Interacting With Broadband Society*. Peter Lang, New York.
- FRABBONI, F., PINTO MINERVA, F. (2001a). *Complessità e pedagogia della ragione*. In: F. Frabboni, F. Pinto Minerva, (2001), *Manuale di pedagogia generale*. Laterza, Bari, ottava edizione, pp. 176-212.
- FRABBONI, F., PINTO MINERVA, F. (2001b). *La pedagogia tra natura e tecnica*. In: F. Frabboni, F. Pinto Minerva (2001) *Manuale di pedagogia generale*. Laterza, Bari, pp. 213- 290.
- FRABBONI, F., PINTO MINERVA, F. (2001c). *Genealogia, epistemologia e prasseologia della didattica*. In F. Frabboni, F. Pinto Minerva, (2001) *Manuale di pedagogia generale*. Laterza, Bari, pp. 437-483.
- FRABBONI, F., PINTO MINERVA, F. (2001d). *Verso un sistema formativo integrato* in F. Frabboni, F. Pinto Minerva, (2001), *Manuale di pedagogia generale*. Laterza, Bari, pp. 500-513.
- FRAVEGA, E., QUEIROLO PALMAS, L. (2003) (a cura di). *Classi meticce*. Carocci, Roma.
- FREIRE, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, Rio de Janeiro 1970. Trad. it. *Pedagogia degli oppressi*. EGA, Torino 2002.
- FREIRE, P. (1992) *Pedagogia da Esperanca. Un reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, Rio de Janeiro. Trad. it. *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*. EGA, Torino 2008.

- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra S/A Sao Paulo. Trad. it.: *L'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. EGA, Torino 2004.
- FREIRE, P. (1996b). *Teachers as cultural workers*. Trad. Ing. D. Macedo, D. Koike, A. Oliveira *Teachers as cultural workers. Letters to Those Who Dare Teach*. Westview Press, Boulder, 2005.
- FREIRE, P., MACEDO, D. (1995). *A Dialogue: Culture, Language, and Race*. In: *Harvard Education Review*, 65, 3, pp. 377-402. Trad. it. *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*. FORUM, Udine 2008.
- GALERIO, M. (2009) (a cura di). *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo più giusto a partire dalla scuola*. EMI, Bologna.
- GALLONI, F. (2007). *Etnografia: scelta metodologica e non solo*. In: Gobbo, F. (a cura di), *La ricerca per una scuola che cambia*. Imprimitur Editrice, Padova, pp. 21-42.
- GALLONI, F. (2009). *Giovani indiani a Cremona*. CISU, Roma.
- GALLONI, F. (2010). *Educare a scuola, ma non solo*. In: F. Galloni, R. Ricucci (a cura di), *Crescere in Italia. Dall'intercultura all'inclusione sociale: esperienze di educazione dentro e fuori la scuola*. Edizioni Unicopli, Milano, pp. 89-120.
- GALLONI, F., NACLERIO, L. (2008). *I pomeriggi delle seconde generazioni. Sguardi giovanili e intenzionalità educative nei centri di aggregativi di Padova e Cremona*. In:
http://trickster.lettere.unipd.it/doku.php?id=educazione_formazione:galloni-naclerio_pomeriggi, 19 marzo 2011.
- GALLONI, F., RICUCCI, R. (2010). *Crescere in Italia. Dall'intercultura all'inclusione sociale: esperienze di educazione dentro e fuori la scuola*. Edizioni Unicopli, Milano.
- GARCÍA RUIZ, M. J. (2012). *Comparative Education. Modernity and Postmodernity*. In: *International Education: policies and Politics*. Ediasa Madrid, Madrid.
- GAZTAMBIDE-FERNANDEZ, R., A., GRUNER, A. (2003) (a cura di). *Popular culture and education*, Special Issue: *Harvard Educational review*, n. 73, 3.

- GEERTZ, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basic Book, New York. Trad. it. *Interpretazione di culture*. Il Mulino, Bologna 1987.
- GEERTZ, C. (1999). *Global world, local worlds*. Trad. it. *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*. Il Mulino, Bologna 1999.
- GILLISPIE, M. (1995). *Television, Ethnicity and Cultural Change*. Routledge, Londra.
- GIUSTI, M. (2008). *Immigrati e tempo libero. Comunicazione e formazione interculturale a cielo aperto*. De Agostini Scuola, Novara.
- GOBBO, F. (1996a) (a cura di). *Antropologia dell'educazione: scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Unicopli, Milano.
- GOBBO, F. (1996b). *Introduzione* del testo curato dalla stessa Francesca Gobbo, *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Unicopli, Milano.
- GOBBO, F. (1998) (a cura di). *Cultura interculturale*. Imprimerie, Padova.
- GOBBO, F. (2000). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Carocci, Roma.
- GOBBO, F. (2003). *Etnografia dell'educazione in Europa. Soggetti, contesti, questioni metodologiche*. Edizioni Unicopli, Milano.
- GOBBO, F. (2004). *L'insegnante come etnografo: idee per una formazione alla ricerca*. In: G. Favaro, L. Luatti, *L'interculturale dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano, pp. 126-135.
- GOBBO, F. (2005). *L'educazione al tempo dell'intercultura*. In: *CEM Mondialità*, n.6, pp. 11-12.
- GOBBO, F. (2006). *La ricerca etnografica. Occasione e risorsa di educazione interculturale*. In: *CEM Mondialità*, n.3, p. 10.
- GOBBO, F. (2007) (a cura di). *La ricerca per una scuola che cambia*. Imprimerie Editrice, Padova.
- GOBBO, F. (2008a) (a cura di). *L'educazione al tempo dell'intercultura*. Carocci, Roma.

- GOBBO, F. (2008b). *Sull'uso di alcune metafore in pedagogia interculturale*. In: F. Gobbo (a cura di), *L'educazione al tempo dell'interculturalità*. Carocci, Roma, pp. 147-172.
- GOMES, A.M. (1998). *Etnografia dell'educazione e interculturalità – Riflessioni tra la pratica di ricerca e la pratica educativa*. In: F. Gobbo (a cura di) *Cultura interculturalità*. Imprimatur, Padova, pp. 109-137.
- GRANATA, A. (2011). *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*. Carocci, Roma.
- HACHÉ, A., RISSOLA, G., LE CORVEC, A., WILLEM, C. (2011). Migrants, Ethnic Minorities and ICT. Inventory of Good Practices in Europe that Promote ICT for Socio Economic Integration in Culturally Diverse Contexts. Bridge-IT. Thematic Network ICT for social integration and cultural diversity. European Community. In: <http://www.bridge-it-net.eu/>, 21 settembre 2011.
- HALL, S., du GAY, P. (1996). *Questions of Cultural Identity*. Polity Press, Cambridge.
- HALL, S. (1997). *Representation: Culture representations and signifying practice*. SAGE, Londra.
- HALL, S. (2006). *Politiche del quotidiano. Culture, identità e senso comune* (a cura di G. Leghissa). Il Saggiatore, Milano.
- HANNERZ, U. (1980). *Exploring the City. Inquires Towards an Urban Anthropology*. Columbia University Press, New York. Trad. it. *Esplorare la città. Antropologia della vita urbana*. Il Mulino, Bologna 1992.
- HANNERZ, U. (1987). *Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional*. In: Mana, 3 (1), pp. 7-39. Trad. it. *Flussi, confine, ibridi. Parole chiave nell'antropologia transnazionale*. In: aut aut, 312, 1992, pp. 46-71.
- HANNERZ, U. (1992). *Cultural Complexity*. Columbia University Press, New York. Trad. it. *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*. Il Mulino, Bologna 1998.

- HANNERZ, U. (1996). *Transnational Connections. Culture, People, Places*. Londra, New York, Routledge. Trad. it. *La diversità culturale*. Il Mulino, Bologna 2001.
- HARPER, D. (2002). *Talking about pictures: a case for photo elicitation*. In: *Visual Studies*, vol. 17, n. 1, pp. 13-26. Routledge, New York.
- HEATH, B. S. (1983). *Ways with Words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- HILLER, H. H., FRANZ, T. M. (2004). *New ties, old ties and lost ties: the use of the internet in diaspora*. In: *New Media & Society*, vol. 6, n. 6, pp. 731-752.
- HINE, C. (2000). *Virtual Ethnography*. SAGE, Londra.
- HOLLOWAY, S. L., VALLENTINE, G. (2000). *Children's geographies*. Routledge, Londra.
- INDIRE (2011). Wiki school. In: <http://www.scuola-digitale.it/uncategorized/al-via-il-progetto-%E2%80%9Cdalla-scuola-laboratorio-verso-la-wiki-school%E2%80%9D/>, 22 gennaio 2012.
- ISMU (2009). *Quindicesimo Rapporto sulle Migrazioni*. Franco Angeli, Milano.
- ISMU (2011). Alunni con cittadinanza non italiana. Verso l'adolescenza. Rapporto nazionale a.s. 2010/2011. Quaderni ISMU 4/2011. ISMU, Milano. In: <http://www.ismu.org/file-download.php?id=5537>, 10 febbraio 2012.
- ISTAT (2011). La popolazione straniera residente in Italia, al 1 gennaio 2011. In: <http://www.istat.it/it/archivio/popolazione+residente>, 10 febbraio 2012.
- ISTITUTO DOXA TEENS (2008). Teenager e multimedialità - Teens 2008. In: <http://www.doxa.it/idee/docs/DoxaTeens2008.pdf>, 25 maggio 2010.
- IZZO, D. (1996). *Manuale di pedagogia generale*. ETS, Pisa.
- JEFFREY, B. (2003). Come "descrivere" i luoghi della ricerca etnografica. In: F. Gobbo (a cura di), *Etnografia dell'educazione in Europa. Soggetti, contesti, questioni metodologiche*. Edizioni Unicopli, Milano, pp. 139-157.
- KELLNER, D., SHARE, J. (2007). *Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education*. In: D. Macedo, S. R. Steinberg, *Media Literacy. A reader*. Peter Lang Publishing, New York, pp. 3-23.

- LAW, P-L., FORTUNATI, L., YANG, S. (2006). *New Technologies in Global Societies*. World Scientific.
- LEONINI, L., REBUGHINI, P. (2010) (a cura di). *Legami di nuova generazione. Relazioni familiari e pratiche di consumo tra i giovani discendenti di migranti*. Il Mulino, Bologna.
- LIVINGSTONE, S. (2008). *Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of networking sites for intimacy, privacy and self-expression*. In: *NewMedia & Society*, vol. 10, n.3, pp. 93-411.
- LIVINGSTONE, S., HADDON, L. (2009). EU Kids On Line. Final Report. In: [http://www2.lse.ac.uk/.../EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20\(2006.../EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf](http://www2.lse.ac.uk/.../EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20(2006.../EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf), 15 aprile 2011.
- LIVINGSTONE, S., HADDON, L., GÖRZIG, A., ÓLAFSSON, K. (2011). EU Kids On Line. Final report. In: [http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineIIRReports/Final%20report.pdf](http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIRReports/Final%20report.pdf), 15 marzo 2012.
- LIZZOLA, I. (2012). *L'educazione oggi e le nuove dinamiche sociali*. In: R. Albarea (a cura di), *Democrazia, tecnologie e testimonianza educativa*. Atti del Convegno Nazionale di Studi, Udine 18-19 novembre 2011. Imprimatur, Padova, pp. 21-31.
- LOTTI, P. (2003). *Edgar Morin. Educazione e globalizzazione*. Intervista svolta da Eugenio Paterlini, P. Nasutti, A. Corradini. In: <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=165>, 20 maggio 2012.
- LUCISANO, P., SALERINI, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci, Roma.
- LULL, J. (1990). *Inside Family Viewing. Ethnographic research on television audiences*. Routledge, Londra.
- LULL, J. (1995). *Media, Communication, culture. A Global Approach*. Polity Press, Cambridge.
- MACEDO, D., STEINBERG, S., R. (2007). *Media Literacy. A reader*. Peter Lang Publishing, New York.

- MALLAPRAGADA, M (2006). *Home, Homeland, Homepage: belonging and the Indian-American web*. In: *New Media & Society*, vol. VIII, n. 2, 2006, pp. 207-227.
- MANTOVANI, G. (1998). *L'elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze culturali*. Giunti, Firenze-Milano.
- MANTOVANI, S. (1994). *Prefazione del testo Perché e come osservare nel contesto educativo: presentazione di alcuni strumenti*. Edizioni Junior, Bergamo, pp. 3-4.
- MANTOVANI, S. (1998) (a cura di). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Mondadori, Milano.
- MANTOVANI, S., FERRI, P. (2008) (a cura di). *Digital Kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*. ETAS, Bologna.
- MARAZZI, A. (2006). *Seconde generazioni. Giovani o minoranze?* In: G. Valtolina, A. Marazzi (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*. Franco Angeli, Milano, pp. 29-44.
- MARIANI, A. (2005) (a cura di). *Dalle pedagogie alla pedagogia. Scienze dell'educazione intorno a un paradigma. Riflessioni critiche e percorsi interpretativi*. Pensa MultiMedia Editore, Lecce.
- MARIANI, A. (2005). *Introduzione del testo A. Mariani (a cura di), Dalle pedagogie alla pedagogia. Scienze dell'educazione intorno a un paradigma. Riflessioni critiche e percorsi interpretativi*. Pensa MultiMedia Editore, Lecce, pp. 7- 13.
- MARTELLI, S. (1996) (a cura di). *Videosocializzazione. Processi educativi e nuovi media*. Franco Angeli, Milano.
- MASTERMAN, L. (1985). *A rationale for Media Education in Media Education in 1990's Europe*. Trad. it. *A scuola di media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*. La Scuola, Brescia 1997.
- MAURI, M. (1994). *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*. In: P. Braga, M. Mauri, P. Tosi, S. Mantovani *Perché e come osservare nel contesto educativo: presentazione di alcuni strumenti*. Edizioni Junior, Bergamo, pp. 7-9.
- MAYO, P. (2007). *Critical Approaches to Education in the work of Lorenzo Milani and Paulo Freire*. In: *Studies in Philosophy and Education*, vol. 26, n. 6, pp. 525-544.

- McCARTHY, C. (1998). *The Uses of Culture: Education and the Limits of Ethnic Affiliation*. Routledge, New York, Londra.
- McCARTY, C., GIARDINA, M.D., HAREWOOD S.J., PARK J-K. (2003). *Contesting Culture: Identity and Curriculum Dilemmas in the Age of Globalization, Postcolonialism, and Municipality*. In: *Harvard Education Review*, vol. 73, n. 3, pp. 458-459.
- McLOUGHLIN, C., LEE, M. J. W. (2008). *The Three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation, and Productivity*. In: <http://www.isetl.org/jtlhe/pdf/IJTLHE395.pdf>, 20 marzo 2011.
- McLUHAN, M. (1964). *Understanding Media*. Trad. it. *Gli strumenti del comunicare. Mass media e società moderna in un classico del pensiero contemporaneo*. EST, Milano 1999.
- McLUHAN, M. (1998). *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*. Armando Editore, Roma.
- MEHRA, B., BISHOP, A.P.M. (2004). *The Internet for Empowerment of Minority and Marginalized Users*. In: *New Media & Society*, Vol. 6, no. 6, pp. 781-802. SAGE, London, Thousand Oaks, CA and New Dehli.
- MEYROWITZ, J. (1985). *No Sense of Place. The impact of Electronic Media on Social Behaviour*. New York, Oxford University Press. Trad. it. *Oltre il senso del luogo. Come i media elettronici influenzano il comportamento sociale*. Baskerville, Bologna 1995.
- MILANI, L. (1965), *Lettera ai giudici*. In: G.F. Riccioni, *Lettere al mio prossimo scritte da Lorenzo Milani*, Tierre Editore, Firenze, 2003, p. 161.
- MINISTERO DEGLI INTERNI (2011), Non perdere la bussola. In: http://www.interno.gov.it/mininterno/export/sites/default/it/sezioni/sala_stamp/notizie/internet/00915_2011_01_11_seconda_edizione_di_Non_perdere_la_bussola.html_848002082.html, 20 settembre 2012.
- MIUR (2009). Cl@ssi 2.0. In: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/piano_scuola_digitale/classi_2_0, 25 novembre 2010.

- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione. Bozza 30 maggio 2012. Roma. In: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot5559_12, 10 settembre 2012.
- MORCELLINI, M. (2008). *The Use of Media in Education. Italian Report. National Report on How Students and Teachers Use Media*. LifeLongLearning Programme. In: <http://www.onair.medmediaeducation.it/useofmedia.aspx>, 6 ottobre 2010.
- MORIN, E. (1985). *Le vie della complessità*. In: G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di) *La sfida della complessità*. Feltrinelli, Milano, pp. 49-60.
- MORIN, E. (1999). *La Tête bien faite : Penser la réforme, reformer la pensée*. Seuil, Parigi. Trad. it. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- MORIN, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO, Parigi. Trad. it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina Editore, Milano 2001.
- MPI, (2007a). *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. Roma.
- MPI, (2007b). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, Roma. In: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/.../documento_di_indirizzo.pdf, 5 ottobre 2007.
- NEGROPONTE, N. (1995). *Essere digitali*. Sperling & Kupfer Editori, Milano.
- NORDIO, N. (2008). *Nuovi italiani. Narrazione di sé e rivendicazione di cittadinanza delle seconde generazioni*. Tesi di dottorato, Università degli Studi di Trieste, Dottorato: Politiche transfrontaliere vita quotidiana, XXI ciclo.
- O'REILLY, T. (2007). *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. In: <http://mpira.ub.uni-muenchen.de/4580/>, 20 ottobre 2011.

- OECD-CERI (2006). *The New Millennium Learners: Challenging our Views on ICT and Learning*. In: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/38358359.pdf>, 20 settembre 2010.
- OGBU, J. U. (1996). *L'antropologia dell'educazione: introduzione e cenni storico-teorici*. In: F. Gobbo (a cura di), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Unicopli, Milano, pp. 1-47.
- OGBU, J. U., SATO, N.E., KIM, E.Y. (1996). *L'etnografia dell'educazione*. In: F. Gobbo (a cura di), *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Unicopli, Milano, pp. 65-83.
- ONG, A. (2003). *Buddha Is Hiding: Refugees, Citizenship, the New America*. University of California Press. Trad. it. *Da rifugiati a cittadini. Pratiche di governo nella nuova America*. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2005, pp. 15-47.
- OPERTI, L. (1998). *Antropologia visuale ed educazione interculturale*. In: F. Gobbo (a cura di) *Cultura interculturale*. Imprimatur, Padova, pp. 149-160.
- PADOAN, I. (2012). *Pensare l'intercultura*. In: *Intercultura e cittadinanza. Pedagogia oggi*. Semestrale SIPED 1/2012. TecnoDid, Napoli, pp. 131-155.
- PALLIDA, S. (2008). *Mobilità umane. Introduzione alla sociologia delle migrazioni*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- PAOLONE, A. R. (2012). *Osservare l'educazione. L'etnografia dell'educazione di derivazione antropologico-sociale*. ETS, Pisa.
- PAPOTTI, D. (2009). *L'importanza della scala territoriale nello studio delle migrazioni in ambito urbano: strade, quartieri, città di fronte alla sfida multiculturale*. In: A. Bosi (a cura di) *Città e civiltà. Nuove frontiere di cittadinanza*. Franco Angeli, Milano, pp. 63-71.
- PASQUALI, F., SCIFO, B., VITTADINI, N. (2010) (a cura di). *Crossmedia cultures. Giovani e pratiche di consumo digitali*. Vita e pensiero, Milano.
- PEETERS, A. L., D'HAENENS, L. (2005). *Bridging or bonding? Relationships between integration and media use among ethnic minorities in the Netherlands*. In: *Communications*, vol. 30, pp. 201-231.

- PIASERE, L. (1998). *Etnografia Romani ovvero l'etnografia come esperienza*. In: F. Gobbo (a cura di) *Cultura interculturale*. Imprimerie, Padova, pp. 149-160.
- PINTO MINERVA, F. (2002). *L'interculturale*. Editori Laterza, Bari.
- PIUSSI, A. M. (2011). *Il senso libero della libertà. La posta in gioco di una civiltà desiderabile*. In: *Encyclopædia*, vol. XV, n. 29, pp. 11- 46.
- POLETTI, F. (1992) (a cura di). *L'educazione interculturale*. La Nuova Italia, Firenze.
- POLLINI, G., SCIDÀ, G. (1998). *Sociologia delle migrazioni*. Franco Angeli, Milano.
- POMPEO, F. (1999). *Nuove prospettive antropologiche per l'educazione interculturale*. In: F. Susi (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*. Armando, Roma, pp. 131-149.
- PONTECORVO, C., DI CORI, P. (2007) (a cura di). *Tra ordinario e straordinario: modernità e vita quotidiana*. Carocci, Roma.
- PORTERA, A. (2012). *La pedagogia interculturale tra storia e prospettive future*. In: *Intercultura e cittadinanza*. Pedagogia oggi, semestrale SIPED 1/2012. TecnoDid, Napoli, pp. 182-196.
- PORTES, A., RUMBAUT, R. (2001). *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*. University of California Press, Berkeley.
- POTTER, W. J. (2008). *Media Literacy*. SAGE Publications. Thousand Oaks, New Delhi.
- PREMAZZI, V. (2010). L'integrazione online. Nativi e migranti fuori e dentro la rete. Rapporto Fieri. In: www.fieri.it/download.php?fileID=397&lang=ita, 23 settembre 2011.
- PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. A New Way To Look At Ourselves and Our Kids In: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, 20 gennaio 2010.
- PRENSKY, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. In:

http://www.innovateonline.info/pdf/vol5_issue3/h_sapiens_digital_from_digital_immigrants_and_digital_natives_to_digital_wisdom.pdf, 7 aprile 2012.

QUEIROLO PALMAS, L. (2006). *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuola e spazi urbani*. Franco Angeli, Milano.

RANIERI, M. (2012a). *Valutare la competenza digitale: tra complessità e sostenibilità*. Relazione presentata al convegno Regionale FVG sulla media education *Crescere e insegnare nella società dei media*, Università degli Studi di Udine, 12-13 ottobre 2012.

RANIERI, M., BRUNI, I. (2012b). *Mobile storytelling and informal education in a suburban area: a qualitative study on the potential of digital narratives for young second-generation immigrants*. In: *Learning, Media and Technology*. Routledge, 2012, pp. 1-19.

REBUGHINI, P. (2005a). *I giovani di origine straniera nella letteratura sociologica europea*. In: R. Bosisio, E. Colombo, L. Leonini, P. Rebughini, *Stranieri & italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*. Donzelli Editore, Roma, pp. 15-42.

REBUGHINI, P. (2005b). *Un futuro nell'ambivalenza*. In: R. Bosisio, E. Colombo, L. Leonini, P. Rebughini, *Stranieri & italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*. Donzelli Editore, Roma, pp. 125-164.

REBUGHINI, P. (2010). *Identificarsi attraverso gli oggetti. Cultura materiale e pratiche di consumo tra i discendenti dei migranti*. In: Leonini, L., Rebughini, P. (a cura di) *Legami di nuova generazione. Relazioni familiari e pratiche di consumo tra i giovani discendenti di migranti*. Il Mulino, Bologna; pp.127-168.

REDECKER, C., HACHÉ, A., CENTENO, C. (2010). Using Information and Communication Technologies to promote Education and Employment Opportunities for Immigrants and Ethnic Minorities. European Commission. In: <http://www.epractice.eu/en/library/327898>, 4 ottobre 2010.

REGIONE AUTONOMA FRIULI VENEZIA GIULIA (2011). *Interazioni. Strumenti per l'integrazione. Il Quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*. Centro Stampa FVG.

- REGIONE FVG (2012). Annuario statistico immigrazione 2012. In: <http://www.fvg-solidale.regione.fvg.it/infocms/repositPubbl/table3/93/allegati/AnnuarioImmigrazione28Giugno2012BASSARis.pdf>, 15 settembre 2012.
- REMOTTI, F. (1996). *Contro le identità*. Laterza, Bari.
- RICCIONI, G. F. (2003), *Lettere al mio prossimo scritte da Lorenzo Milani*. Terre Editore, Firenze.
- RICUCCI R. (2010a). *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*. Il Mulino, Bologna.
- RICUCCI, R. (2010b). *Dentro e fuori la scuola: vecchie e nuove sfide educative*. In: F. Galloni, R. Ricucci (a cura di), *Crescere in Italia. Dall'intercultura all'inclusione sociale: esperienze di educazione dentro e fuori la scuola*. Edizioni Unicopli, Milano, pp. 33-60.
- RIKHYE, R., COOK, S., BERGE, Z. L. (2009). Digital Natives vs. Digital Immigrants: Myth or Reality? In: www.itdl.org/Journal/Feb_09/article01.htm, 16 aprile 2012.
- RIVA, C. (2005). *Spazi di comunicazione e identità immigrata*. Franco Angeli, Milano.
- RIVERA, A. (2007). *Storie etnografiche e "culture subalterne"*. In: S. Adamo (a cura di), *Culture planetarie? Prospettive e limiti della teoria e della critica culturale*. Meltemi, Roma, 2007, pp. 111-132.
- RIVOLTELLA, P. C. (2001). I rag@zzi del web. Una ricerca sui preadolescenti e internet. In: <http://omero.unicatt.it/ricerca/IRagazziDelWeb/RagazziWeb/>, 10 febbraio 2010.
- RIVOLTELLA, P. C. (2003) (a cura di). *Scuole in Rete e Rete di scuole. Temi, modelli, esperienze*. ETAS, Milano.
- RIVOLTELLA, P. C. (2003b). *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*. Erickson, Trento.
- RIVOLTELLA, P. C. (2004). Mediappro.
- In: http://www.mediappro.org/nat_data_it.html , 16 febbraio 2010.

- RIVOLTELLA, P. C. (2006a). *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Carocci, Roma.
- RIVOLTELLA, P. C. (2006b). *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. V&P, Milano.
- RIVOLTELLA, P.C. (2012a). *Bambini, anziani e linguaggi elettronici*. In: M. Corsi, S. Ulivieri (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa 2012, pp. 467-470.
- RIVOLTELLA, P.C. (2012c). *Bambini, anziani e linguaggi elettronici*. In: M. Corsi, S. Ulivieri (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa 2012, pp. 467-470.
- RIVOLTELLA, P.C. (2012b). Da Marc Prensky...a Marc Prensky. In: <http://piercesare.blogspot.it/2010/10/da-marc-prensky-marc-prensky.html>, 29 aprile 2012.
- ROGOFF, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Trad. it. *La natura culturale dello sviluppo*. Raffaello Cortina Editore, Milano 2004.
- RUMBAUT, R. G. (1994). The Crucible within: Ethnic Identity, Self-Esteem, and Segmented Assimilation among Children of Immigrants. In: *International Migration Review*, Vol. 28, No. 4, pp. 748-794. In: <http://www.jstor.org/stable/2547157>, 20 febbraio 2012.
- SANTERINI, M. (2001). *Educare alla cittadinanza*. Carocci, Roma.
- SANTERINI, M. (2003). *Intercultura*. La scuola, Brescia.
- SANTERINI, M. (2009). L'integrazione dei ragazzi di origine immigrata tra scuola ed educazione extrascolastica. In: M. Ambrosini, *Né stranieri, né ospiti: cittadini al futuro*, Federazione SCS-CNOS – Salesiani per il sociale, Roma, 2009, pp. 21-26. In: www.federazioneescs.org/.../né-stranieri-né-ospiti-cittadini-al-futuro, 18 maggio 2012.
- SANTERINI, M. (2010) (a cura di). *La qualità della scuola interculturale*. Erikson, Trento.
- SANTERINI, M. (2010b). *L'intercultura 'di seconda generazione'*. In: M. Santerini (a cura di), *La qualità della scuola interculturale*. Erikson, Trento, pp. 11-35.

- SARTORI, G. (2000). *Homo Videns*. Laterza, Bari.
- SAYAD, A. (1999). *Le double assence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Seuil, Paris. Trad. it. *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002.
- SCANDURRA, G. (2006). *Una giungla in mezzo alla città*. In: A. Colombo, A. Genovese e A. Canevaro (a cura di) *Immigrazione e nuove identità urbane. La città come luogo di incontro e scambio culturale*. Erickson, Trento, pp. 57-72.
- SCANDURRA, G., ANTONELLI, F. (2010). *Tranvieri. Etnografia di una palestra di pugilato*. Aracane, Roma.
- SCUOLA LAB (2007) Progetto "Sicurezza OnLine" – Uso sicuro e consapevole dell'informatica. In: <http://www.scuolab.it/progetti/id/1032-progetto-sicurezza-online-uso-sicuro-e-consapevole-dellinformatica/1032-progetto.htm>, 20 settembre 2012
- SEITER, E. (2005). *The Internet Playground. Children's Access, Entertainment, and Mis-Education*. Peter Lang, New York.
- SHREEFTER, R., BRENNER, S. (2001). *Borders/Fronteras Immigrant Students' Worlds in Art*. In: *Harvard Education Review*, vol. 71, n. 3, A1-A16.
- SIEMENS, G. (2005). Connetivism: A Learning Theory for the Digital Age. In: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>, 20 marzo 2011.
- SILVA, C. (2005). *L'antropologia come fonte e come metodo per la pedagogia*. In: A. Mariani (a cura di), *Dalle pedagogie alla pedagogia. Scienze dell'educazione intorno a un paradigma. Riflessioni critiche e percorsi interpretativi*. Pensa MultiMedia Editore, Lecce, pp. 229-238.
- SILVERSTONE, R. (1994). *Television and everyday life*. London, New York: Routledge. Trad. it. *Televsione e vita quotidiana*. Il Mulino, Bologna 2000.
- SILVERSTONE, R. (1999). *Why studying the media?* SAGE, London. Trad. it. *Perché studiare i media?* Il Mulino, Bologna 2002.
- SIRNA, T. C. (1997). *Pedagogia interculturale: concetti, problemi, proposte*. Guerini, Milano.

- SOENEN, R. (2003). *Creatività e competenze nella vita scolastica quotidiana. Verso una prospettiva pragmatica e dinamica sull'educazione interculturale*. In: F. Gobbo (a cura di), *Etnografia dell'educazione in Europa. Soggetti, contesti, questioni metodologiche*. Edizioni Unicopli, Milano, pp. 91-105.
- SOYSAL, Y. N. (1994). *Limits of citizenship: Migrants and Postnational Membership in Europe*. University of Chicago Press, Chicago, pp. 29-44.
- SPIVAK, G. C. (1991). *How to teach a "culturally different" book*. In: D. Landry, G. Maclean (a cura di), *The Spivak Reader*. Routledge, New York, 1996, pp. 237-266.
- SPIVAK, G. C. (1993-1994). *Subaltern Talk*. Intervista a G. C. Spivak, In: D. Landry, G. Maclean (a cura di), *The Spivak Reader*. Routledge, New York, 1996, pp. 287-308.
- SPIVAK, G. C. (2007). *Risistemare i desideri, attendere l'inatteso*. In: *aut aut*, 333, pp. 84-107.
- SPIVAK, G.C., (1999). *Imperative to Re-Imagine the Planet/ Imperative zur Neufindung des Planeten*. Passagen, Wien. Trad. it. *L'imperativo di re-immaginare il pianeta*. In: *aut aut*, n.312, pp. 72-87.
- STORELLI, S. (2009). *CrossingTV: la tv delle nuove generazioni*. In: L.M. Visconti, E. M. Napolitano (a cura di), *Cross Generation Marketing*. Egea, Milano, pp.102-107.
- STOYANOV, S., HOOGVELD, B., KIRSCHNER, P. (2010). Mapping Major Changes to Education and Training in 2025. European Commision, Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies. In: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=3419>, 15 settembre 2011.
- SUCHODOLSKI, B. (2003). *Educazione permanente in profondità*. A cura di E. Guidolin, traduzione di R. Finazzi Sartor da uno scritto inedito dell'autore. Imprimatur, Padova.
- SUSI, F. (1995) (a cura di). *L'interculturalità possibile: l'inserimento scolastico degli stranieri*. Anicia, Roma.
- SUSI, F. (1999) (a cura di). *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*. Armando, Roma.

- TANONI, I. (2003). *Reti telematiche per la scuola dell'infanzia. Un plausibile modello operativo*. In: P. C. Rivoltella (a cura di), *Scuole in Rete e Rete di scuole. Temi, modelli, esperienze*. ETAS, Milano, pp. 201-209.
- TAPSCOTT, D. (1998). *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation*. McGraw-Hill, New York.
- THOMPSON, J. B. (1995). *The Media and Modernity. A Social Theory of the Media*. Cambridge: Polity Press. Trad. it. *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*. Il Mulino, Bologna 1998.
- TOBIN, J. (2004) (a cura di). *Pikachu's global adventures. The rise and fall of Pokémon*. Duke University Press, Londra.
- TORRESE, E. (1998). *Lessico di sociologia delle migrazioni*. In: E. Damiano (a cura di), *Homo Migrans. Discipline e concetti per un curriculum di educazione interculturale a prova di scuola*, Franco Angeli, Milano, pp. 337-351.
- TOSOLINI, A., TROVATO, S. (2001). *New Media, Internet e Intercultura*. EMI, Bologna.
- TOSOLINI, A. (2008) (a cura di). *Oltre la riforma Gelmini. Per una scuola dell'intercultura*. EMI, Bologna.
- TRINCHERO, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Franco Angeli, Milano.
- TRINCHERO, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza, Bari.
- TROVATO, S. (2005). *Il computer del Cappellaio Matto*. Alberto Perdisa Editore, Bologna.
- TURKLE, S. (1997). *Life on the Screen. Identity in the Age of the Internet*. Trad. it. *La vita sullo schermo. Nuova identità e relazioni sociali nell'epoca di Internet*. Apogeo, Milano 1997.
- VALTOLINA, G. G. (2006). *Modelli di integrazione e sviluppo dell'identità*. In: G. Valtolina, A. Marazzi (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*. Franco Angeli, Milano, pp. 105-123.
- VALTOLINA, G., MARAZZI, A. (2006) (a cura di). *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*. Franco Angeli, Milano.

- VEEN, W. (2006). *Homo Zappiens and the Need for New Education*. OECD. In: www.oecd.org/edu/ceri/38360892.pdf, 15 gennaio 2010.
- VERTOVEC, S. (2007). *Super-diversity and its implications*. In: *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30 (6), pp. 1024-1054. In: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870701599465>, 15 aprile 2012.
- VERTOVEC, S. (2009). *Transnationalism*. Routledge, Oxon, New York.
- VIRGILIO, F. (2012). *Educazione alla cittadinanza tra scuola ed extrascuola: il ruolo delle tecnologie*. In: R. Albarea (a cura di), *Democrazia, tecnologie e testimonianza educativa*. Atti del Convegno Nazionale di Studi, Udine 18-19 novembre 2011. Imprimatur, Padova, pp. 105-113.
- VISALBERGHI, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Mondadori, Milano.
- VISCONTI L. M., NAPOLITANO E. M. (2009) (a cura di). *Cross Generation Marketing*. Egea, Milano.
- VITTADINI, N. (2007) (a cura di). *Immigrati, media e integrazione. Una ricerca a Milano e provincia*. In: *Ikon. Forme e processi del comunicare*, 54/55, Franco Angeli, Milano.
- VITTADINI, N. (2008) (a cura di). *Migranti e consumi culturali: un confronto tra prime e seconde generazioni*. In: *Ikon. e processi del comunicare*, 56/57, Franco Angeli, Milano.
- WALLACE, D.F. (2009). *This is water: some thoughts, delivered on a significant occasion, about living a compassionate life*. Little Brown, London. Trad. it. *Questa è l'acqua*. Einaudi, Torino 2010.
- WAY, C. (2006a). *Photography and Social Studies*. In: *Focus on Photography: A Curriculum Guide*. International Center of Photography International Center of Photography, New York, III, Chapter 11, pp. 23-44. In: www.icp.org/sites/default/files/...pdfs/icp_curriculum_guide_part1_0.pdf, 10 dicembre 2011.
- WAY, C. (2006b). *Photography and Multicultural Education*. In: *Focus on Photography: A Curriculum Guide*. International Center of Photography

- International Center of Photography, New York, III, Chapter 12, pp. 45-60). In: <http://www.quebecpress.com/pmcodes/fop.pdf>, 10 dicembre 2011.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press, Cambridge.
- WILLET, R., ROBINSON, M., MARSH, J. (2009) (a cura di). *Play, Creativity and Digital Cultures*. Routledge, New York, London.
- WILLIAMS, R. (1958). *Culture and Society*. Chatto & Windus, Londra. Trad. it. (1968), *Cultura e rivoluzione industriale*. Einaudi, Torino, pp. 15-23.
- WOLCOTT, H. F. (1996). *Educazione come trasmissione ed acquisizione culturale*. In: F. Gobbo (a cura di), *Antropologia dell'educazione: scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Unicopli, Milano, pp. 49-64.
- WOODS, P. (2003). *I metodi etnografici nella ricerca sull'insegnamento creativo*. In: F. Gobbo (a cura di), *Etnografia dell'educazione in Europa. Soggetti, contesti, questioni metodologiche*. Edizioni Unicopli, Milano, pp. 21-50.
- XODO, C. (2005). *Pedagogia e scienze dell'educazione: l'educazione formale, non formale, informale*. In: A. Mariani (a cura di), *Dalle pedagogie alla pedagogia. Scienze dell'educazione intorno a un paradigma. Riflessioni critiche e percorsi interpretativi*. Pensa MultiMedia Editore, Lecce, pp. 29-56.
- ZAMMUNER, V. L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Il Mulino, Bologna.
- ZAMMUNER, V. L. (2003). *I focus group*. Il Mulino, Bologna.
- ZHOU, M. (1997). Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation. In: www.jstor.org/stable/2547421, 10 aprile 2011.
- ZINCONI, G. (2000) (a cura di). *Primo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*. Il Mulino, Bologna.
- ZOLETTO, D. (2002). *Gli equivoci del multiculturalismo*. In: *aut aut*, 312, pp. 6-18.
- ZOLETTO, D. (2007). *Straniero in classe. Per una pedagogia dell'ospitalità*. Raffaello Cortina Editore, Milano.

- ZOLETTO, D. (2010). *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- ZOLETTO, D. (2011). *I figli dei migranti come "maestri". Michel de Certeau e la rilevanza teorico-educativa dell'esperienza di frontiera*. In: A. Mariani (a cura di), *25 saggi di pedagogia*, Franco Angeli, Milano, pp. 197-208.
- ZOLETTO, D. (2012a). *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transazionali*. ETS, Pisa.
- ZOLETTO, D. (2012b). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. FrancoAngeli, Milano.

Webliografia

<http://bookshop.europa.eu/>: libreria on-line e archivio delle pubblicazioni delle istituzioni europee, disponibile in ventitre lingue. È gestita dall'Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione Europea a Lussemburgo. In questo sito si possono trovare tutte le pubblicazioni, le ricerche svolte dall'Unione Europea, riguardanti diverse tematiche: educazione, cultura, ambiente, commercio, politiche sociali, nuove tecnologie, agricoltura, relazioni internazionali, ecc.

<http://ec.europa.eu/>: sito ufficiale della Commissione Europea (e parte del sito ufficiale dell'Unione Europea) disponibile in ventitre lingue. Nel sito si possono trovare informazioni riguardanti i membri, i doveri e l'organizzazione della Commissione Europea, normative e notizie aggiornate sulle politiche economiche, finanziarie, sociali e culturali promosse da tale organo europeo.

<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/>: sito ufficiale del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Da esso si può accedere direttamente ai link

delle specifiche pagine rispettivamente collegate a Istruzione, Università e Ricerca. Sul sito del MIUR si possono trovare normative aggiornate, materiali e informazioni relative alle questioni direttamente collegati agli ambiti indagati.

<http://ipts.jrc.ec.europa.eu/>: sito dell'*Institute for Prospective Technological Studies* (IPTS), uno dei sette istituti scientifici del Joint Research Centre (JRC) promossi dalla Commissione Europea. In tale sito si possono trovare le ricerche e le attività condotte da tale istituto di ricerca.

<http://jovesteb.org/ravalgames/>: pagina specificamente dedicata al videogioco creato dai ragazzi e dalle ragazze appartenenti al quartiere multietnico Raval di Barcellona, attività questa promossa dall'*Associazione Joves Teb* situata nel medesimo quartiere. Lo scopo di tale attività consisteva nel rafforzare le dinamiche relazionali tra giovani di origine diverse attraverso l'uso di alcune fra le loro pratiche quotidiane (i videogiochi).

<http://mpira.ub.uni-muenchen.de/>: sito della *Munich Personal RePec Archive* (MPRA), facente parte della *Munich University Library*. Questa pagina è stata creata con l'intento di divulgare articoli prettamente economici (ma non solo) in maniera gratuita.

<http://omero.unicatt.it/ricerca/IRagazziDelWeb/RagazziWeb/>: pagina del programma *Online Media Education Resources for Organizations* (OMERO) dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano volta a descrivere i dati emersi da una ricerca internazionale (iniziata in Canada, ma estesa poi in Belgio, in Francia, in Italia, in Portogallo, in Spagna, in Svizzera) con l'obiettivo di analizzare le tre aree della rappresentazione, dell'uso e dell'appropriazione dei media per ragazzi dagli undici ai quindici anni.

<http://peepestudine.blogspot.com/>: blog creato da uno studente universitario udinese per discutere e analizzare gli spazi del quartiere *Aurora* di Udine.

<http://piercesare.blogspot.it/>: blog del professor Pier Cesare Rivoltella, docente presso l'Università Cattolica Sacro Cuore di Milano (Dipartimento di Pedagogia), direttore del CREMIT (Centro di Ricerca per l'Educazione ai Media, all'Informazione e alla Tecnologia), della rivista REM (Research on Education and Media), presidente della SIREM (Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale). Nel blog si possono trovare non solo informazioni

professionali del docente, ma anche sue riflessioni riferiti ai media, all'educazione e all'educazione ai media.

<http://ssi.sagepub.com/>: sito della rivista *Social Sciences Information- sur les sciences sociales* (SSI), una delle riviste più note a livello internazionale per la pubblicazione di tematiche legate alle scienze sociali. Nel sito si possono consultare articoli riguardanti diverse tematiche attinenti alle scienze sociali, compresi l'ambito antropologico, sociologico, psicologico, filosofico, economico.

<http://trickster.lettere.unipd.it/>: pagina web della rivista del Master in Studi Interculturali dell'Università degli Studi di Padova. In questo sito si possono trovare ricerche, indagini ed esempi di pratiche interculturali, osservate ed effettuate anche da un punto di vista etnografico.

<http://www.apprendereinrete.it/>: sito di 'Apprendere in Rete', *Partner In Learning* di Microsoft. In esso si possono trovare informazioni in merito al piano 'Scuole digitali' progettato in collaborazione con il MIUR, ma anche informazioni riguardanti corsi di formazione, materiali on-line per docenti e dirigenti.

<http://www.bridge-it-net.eu/>: sito del progetto *Bridge-It Thematic Network, ICT for social integration and cultural diversity* (progetto co-finanziato da *ICT-Policy Support Programme*, parte del Programma per la Competizione e l'Innovazione europeo). Nel sito si possono trovare tutte le informazioni relative al progetto e i dati della ricerca condotta negli ultimi anni a livello europeo, in particolar modo collegato a tre tematiche: nuove tecnologie e educazione, nuove tecnologie e lavoro, nuove tecnologie per l'*empowerment* della società civile e la valorizzazione della diversità culturale.

<http://www.caritasitaliana.it/>: sito della Caritas Italiana, organismo pastorale della Cei (Conferenza Episcopale Italiana) per la promozione della carità. I temi trattati e disponibili sul sito sono diversi: immigrazione, micro-credito, politiche sociali, salute e sofferenza mentale, conflitti dimenticati, ecc.

<http://www.cisemultimedia.it/>: sito della Società Consortile Cooperativa CISE Multimedia Lavoro. In questo sito si possono trovare informazioni relative ai temi del lavoro, della cittadinanza attiva, dei diritti civili e sociali. La società

cerca infatti di curare la promozione, il coordinamento e le attività di informazione e comunicazione riguardanti suddette tematiche.

<http://www.cnel.it/>: pagina ufficiale del Consiglio Nazionale Economia e Lavoro italiano nel quale si possono trovare informazioni, normative relative a specifiche aree tematiche: ambiente, economia, immigrazione, istruzione, lavoro, legalità, area sociale, ecc.

<http://www.crossingtv.it/>: sito della 'Crossing tv, la tv delle nuove generazioni' nel quale si possono trovare tutti i servizi mandati in onda da questa televisione *on-line* e i commenti degli ascoltatori.

<http://www.dossierimmigrazione.it/>: sito del Dossier Statistico Immigrazione Caritas Migrantes, rapporto annuale curato dalla Caritas e dalla Fondazione Migrantes. Il Dossier conduce un'analisi imperniata su vari aspetti, con un ampio supporto di dati statistici: il contesto internazionale; i flussi migratori e i soggiornanti; il mondo del lavoro; i contesti regionali; i rifugiati e il sistema di accoglienza. Nel sito infatti si possono trovare informazioni riferite a tali tematiche.

<http://www.doxa.it/>: sito di Doxa, ente specializzato in analisi e ricerche di mercato, socio fondatore di ASSIRM, l'associazione che riunisce i maggiori istituti italiani di ricerche di mercato, sondaggi di opinione e ricerche sociali. In particolare le ricerche si concentrano su: beni di consumo, tecnologie, turismo e mobilità, servizi finanziari

<http://www.elearnspace.org>: sito creato da George Simmel, educatore, ricercatore noto a livello internazionale per i suoi studi sul connettivismo, sul ruolo che le nuove tecnologie hanno sull'apprendimento. Nel sito si possono trovare articoli e riflessioni in merito a tali tematiche.

<http://www.epractice.eu/>: sito nel quale si possono ritrovare le migliori pratiche effettuate a livello europeo concernenti l'uso delle nuove tecnologie (riguardanti vari ambiti: educativo, medico, economico, amministrativo). È possibile inoltre ricevere informazioni in merito agli eventi e ai convegni riguardanti tali questioni, oltre che disporre di numerosi materiali, articoli, pubblicazioni.

<http://www.federazioneSCS.org/>: sito della Federazione SCS/CNOS, Salesiani per il sociale, fondazione che in diverse regione d'Italia si occupa di accoglienza

e rieducazione di ragazzi in difficoltà, al sostegno di tossicodipendenti e affetti da HIV, allo svolgimento di percorsi socio-educativi e preventivi, ad interventi a favore di adolescenti a rischio di marginalità, alla promozione del volontariato e del servizio civile. Nel sito si possono trovare informazioni riguardanti tali questioni, oltre che notizie relative agli incontri proposti dalla Federazione e alle pubblicazioni effettuate.

<http://www.fga.it/>: sito della Fondazione Giovanni Agnelli, istituto indipendente di cultura e di ricerca nel campo delle scienze umane e sociali. Nella pagina web si possono ritrovare i dati, le pubblicazioni, le attività svolte nel corso degli anni dalla Fondazione.

<http://www.fieri.it/>: sito del Forum Internazionale ed Europeo di Ricerche sull'Immigrazione, centro studi sulle migrazioni che vuole creare un ponte tra le attività di ricerca, da una parte, e i decisori politici, gli operatori del sociale, i media e l'opinione pubblica, dall'altra. Nel sito vengono proposte le ricerche svolte, i corsi di formazione proposte, le esperienze più interessanti rintracciate.

<http://www.fvgsolidale.regione.fvg.it/>: pagina web della Regione Friuli Venezia Giulia dedicata alle iniziative collegate alla solidarietà sociale. In esso si possono trovare informazioni sulle attività di volontariato presenti in Regione, sul servizio sociale, sulle iniziative di promozione sociale, ecc.

<http://www.icp.org/>: sito dell'*International Center of Photography*, nel quale è stato possibile visionare dei progetti svolti in ambito interculturale attraverso l'uso della fotografia.

<http://www.indire.it/>: pagina ufficiale dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa. In esso si possono trovare normative, informazioni, progetti relativi alla formazione, all'innovazione, al miglioramento e alla mobilità europea.

<http://www.innovateonline.info/>: pagina del *Journal of Online Education*, promosso dalla *Nova Southeastern University's Fischler School of Education and Human Services*. Nel sito si possono ritrovare tutti gli articoli pubblicati da tale rivista.

<http://www.interno.gov.it/mininterno/>: sito ufficiale del Ministero dell'Interno. In esso si possono ritrovare informazioni riferite alla normativa sull'immigrazione,

sulla cittadinanza, sulle minoranze, agli enti locali, alla finanza, ai servizi demografici, alla sicurezza, alle misure antiracket e antiusura, ecc.

<http://www.isetl.org/>: pagina riferita all'*International Society for Exploring Teaching and Learning*, società non-profit che si occupa di organizzare annualmente un convegno riferito allo studio delle pratiche e delle ricerche riguardanti il processo di insegnamento-apprendimento, oltre che gestire l'*International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. Nel sito si possono ritrovare materiali riferiti a tali tematiche.

<http://www.ismu.org/>: sito della Fondazione 'Iniziative e Studi sulla Multietnicità (ISMU), un ente scientifico autonomo e indipendente che promuove studi, ricerche e iniziative sulla società multietnica e multiculturale, con particolare riguardo al fenomeno delle migrazioni internazionali (collegati a: legislazione, educazione, economia e lavoro, sanità e welfare, religioni, famiglia e minori).

<http://www.istat.it/>: pagina ufficiale dell'Istituto nazionale di Statistica, nel quale si possono trovare dati riferiti alla demografia, all'economia, all'ambiente, ai servizi, alla pubblica amministrazione, alla giustizia, alla salute, al benessere equo e sostenibile, ecc. presenti nel territorio italiano.

<http://www.itdl.org/>: sito dell'*International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*. In esso si possono ritrovare tutti gli articoli pubblicati da tale rivista dal 2004 al 2012 riguardanti tematiche collegate all'apprendimento a distanza e all'uso delle tecnologie in educazione.

www.itiscastelli.it/: pagina web del sito dell'Istituto di Istruzione Superiore 'Benedetto Castelli', nel quale è possibile trovare non solo le informazioni relative alla organizzazione e gestione dell'Istituto, alla progettazione scolastica, ecc., ma anche materiali riferiti ai convegni ivi tenuti.

<http://www.jstor.org/>: pagina di JSTOR, catalogo internazionale di articoli, riviste, ricerche, libri. JSTOR è parte di ITHAKA, organizzazione non-profit nata con lo scopo di aiutare la comunità scientifica nel preservare le ricerche svolte in ambito accademico e nel promuovere la ricerca e l'insegnamento in modo sostenibile. In tale pagina web si possono visionare articoli relativi a oltre cinquanta discipline diverse, tra le quali: economia, storia, scienze umane, diritto, medicina, discipline matematiche, scienze sociali.

<http://www.marcprensky.com/>: pagina personale dello scrittore e giornalista Marc Prensky, noto a livello internazionale per le sue ricerche sui 'nativi digitali'. Nel sito si possono ritrovare tutti i suoi scritti e le sue riflessioni.

<http://www.mappingforchange.org.uk/> : sito della società *Mapping for Change* nata nel 2008 con la volontà di creare uno strumento per l'empowerment sociale dei singoli e delle comunità. In particolare, il progetto di riferimento si intitola *Mapping Change for Sustainable Communities* ed è svolto in collaborazione con la *University College of London* (UCL). Nel sito si possono trovare tutte le attività, le mappe, i percorsi, le attività formative realizzate da tale ente.

<http://www.mediappro.org/>: sito del progetto *Mediappro* ('*Media appropriation*'), promosso dalla Commissione Europea e svolto tra il 2005 e il 2006. Il progetto ha coinvolto università, enti governativi, associazioni di nove paesi europei (Belgio, Danimarca, Estonia, Francia, Grecia, Italia, Polonia, Portogallo, Regno Unito) con l'obiettivo di svolgere delle ricerche riguardanti la *media education*. Nel sito si possono ritrovare le informazioni dettagliate relative a tale progetto.

<http://www.migpolgroup.com/>: sito del *Migration Policy Group*, un'organizzazione indipendente europea non-profit, avente lo scopo di stimolare il dibattito a livello internazionale riguardante i processi migratori. In particolare sono tre i programmi promossi: Migrazione e mobilità; Anti-discriminazione e Uguaglianza; Diversità e integrazione. Nella pagina web si possono avere informazioni riguardanti tali progetti.

<http://www.mondodigitale.org/>: pagina web della Fondazione Mondo Digitale, la quale cerca di promuovere una società della conoscenze inclusiva unendo innovazione, educazione, inclusione e valori fondamentali. Nel sito si possono trovare informazioni ai progetti, alle iniziative, alle pubblicazioni effettuate da tale Fondazione.

<http://www.pinokioproject.eu/>: pagina web riferita al progetto appartenente al *Lifelong Learning Programme* dell'Unione Europea. Il progetto si propone di favorire il dialogo interculturale attraverso l'uso delle tecnologie, facendo inventare fiabe ai bambini frequentanti la scuola dell'infanzia e la scuola primaria di quattro Paesi diversi. Nel sito si trovano tutti i riferimenti e le attività svolte in questo progetto, oltre che una sezione specifica nella quale gli

insegnanti possono scambiarsi opinioni, consigli, idee a riguardo dell'esperienze svolta.

<http://www.oecd.org/>: pagina ufficiale dell'organizzazione internazionale *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)*, nella quale si possono trovare informazioni relative alle politiche economiche e sociali divise per Paesi e per singoli argomenti (es. tassi demografici, ambiente, lavoro, ecc.).

<http://www.onair.medmediaeducation.it/>: sito dell'*European Media Education Project* (finanziato dalla Commissione Europea all'interno del programma *LifeLong Learning Education, Comenius Sub Programme*). In esso si possono trovare tutti i riferimenti e i dati emersi da tale progetto.

<http://www.orimregionelombardia.it/>: pagina dell'Osservatorio Regionale per l'Integrazione e la multietnicità della Regione Lombardia. Nel sito sono disponibili dati, informazioni, statistiche, ricerche riguardanti diversi ambiti declinati ai processi migratori: popolazione, scuola, salute, lavoro, accoglienza, progetti territoriali e associazionismo.

<http://www.piemonteimmigrazione.it/>: pagina web dell'Osservatorio Immigrazione in Piemonte, nel quale si possono trovare tutti gli appuntamenti, i corsi, le iniziative svolti in Piemonte riguardanti le tematiche legate all'immigrazione, oltre che le normative aggiornate riferite alla tematica in questione.

<http://www.quebecpress.com/>: sito del giornale del Quebec, nel quale è stato possibile trovare informazioni relative a dei progetti interculturali svolti utilizzando la fotografia.

<http://www.scuolab.it/>: sito internet creato dal Politecnico di Milano, con l'intento di raccogliere i progetti di didattica multimediale sviluppati da insegnanti e alunni che hanno preso parte alle iniziative del programma PoliScuola. È quindi uno spazio dedicato ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado che vogliono integrare le nuove tecnologie nella propria didattica. In esso infatti si possono visionare oltre mille progetti che vanno in tale direzione.

<http://www.scuola-digitale.it/>: sito patrocinato dall'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire), nel quale si possono trovare informazioni ed esperienze relative all'inserimento nelle scuole italiane

delle Lavagne Interattive Multimediali (LIM), così come della sperimentazione delle cl@ssi 2.0 e dell'editoria digitale scolastica.

<http://www.tandfonline.com/>: piattaforma del gruppo editoriale Taylor & Francis, noto a livello internazionale. In esso si possono visionare articoli coinvolgenti centosettanta discipline: educazione, ambiente, scienze sociali, economia, salute, tecnologie, ecc.

<http://www.thetimes.co.uk/>: pagina del quotidiano, *The Times*, conosciuto in tutto il mondo. In esso si possono ritrovare informazioni riguardanti la politica, l'economia, la finanza, oltre che le notizie più importanti accadute a livello internazionale.

<http://www.unhcr.org/>: sito ufficiale del *United Nations High Commissioner for Refugees* (UNHCR). In esso vi sono notizie aggiornate riguardanti le situazioni dei rifugiati, a livello mondiale, oltre che tutte le attività svolte da tale agenzia internazionale.

<http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/>: pagina appartenente al sito della *London School of Economics and Political Sciences*, specifico per l'analisi delle tematiche collegate all'utilizzo dei media e in particolare per l'uso delle tecnologie da parte di bambini e ragazzi in Europa. Vi sono poi apposite sezioni dedicate alle risorse per gli insegnanti, oltre che ai progetti collegati alla scuola digitale.

Indice delle figure

6.1.2	Origine degli alunni coinvolti	153
6.1.2	Allievi e genitori nati fuori dall'Italia	154
6.1.2	Luogo di nascita degli allievi di origine immigrata (aree geografiche)	154
6.1.2	Luogo di nascita degli allievi e dei genitori	155
6.2.3	Media preferito dagli alunni italiani e dai ragazzi di origine immigrata	157
6.2.3	Uso di Internet da parte degli alunni italiani e dei ragazzi di origine immigrata	158

Indice delle tabelle

3.2.1	Implicazioni per la ricerca pedagogica interculturale in contesti eterogenei	87
5.4.2	Analisi, valutazione e meta-valutazione della ricerca: una possibile traccia	147
6.1	Obiettivi e tecniche di indagine utilizzati per analizzare la prima domanda guida della ricerca	151
7.1.2	Alcune osservazioni effettuate al centro di aggregazione giovanile di Udine	179
8.1	Obiettivi e tecniche di indagine utilizzate per analizzare la seconda domanda guida della ricerca	200
8.2.1	Progetti in cui i nuovi media vengono utilizzati per promuovere le dinamiche relazionali e sociali tra ragazzi e ragazze di origine diverse	202
8.2.2	Analisi dei progetti in cui i nuovi media vengono utilizzati per promuovere le dinamiche relazionali e sociali tra ragazzi e ragazze di origine diverse	206,207
8.3.3	Analisi dei percorsi progettati per i contesti educativi oggetto della ricerca	220
9.2.	Analisi S.W.O.T.: meta-valutazione della ricerca	245

Indice analitico

- ambito educativo formale; xviii; 9; 43; 65;
67; 119; 128; 147; 205; 214; 215; 227;
229; 248; 249; 250; 259; 262
- ambito educativo non formale; xviii; 6; 88;
205; 224; 225; 260
- complessità; xv; xvi; xxi; 2; 7; 8; 15; 16; 22;
27; 29; 31; 42; 46; 60; 79; 81; 82; 83; 85;
87; 89; 90; 92; 97; 103; 109; 127; 128;
140; 237; 246; 247; 258; 267; 297; 301;
302; 315; 319; 323
- contesti educativi; 5; 9; 43; 62; 75; 85; 89;
90; 103; 112; 113; 119; 120; 121; 172;
206; 227; 247; 250; 258; 259; 345
- dinamiche relazionali; 4; 5; 7; 9; 64; 66; 67;
71; 75; 119; 120; 126; 171; 206; 207; 208;
212; 213; 214; 215; 225; 227; 231; 232;
239; 240; 254; 255; 333; 345
- educazione; xvi; xvii; 20; 32; 43; 44; 59; 61;
82; 83; 84; 85; 94; 96; 99; 100; 101; 102;
103; 109; 110; 111; 137; 211; 223; 230;
236; 258; 260; 266; 267; 297; 298; 299;
300; 301; 302; 304; 306; 307; 308; 310;
311; 313; 314; 316; 317; 318; 319; 320;
321; 322; 324; 325; 326; 327; 328; 329;
330; 332; 334; 335; 337; 338; 339; 340
- etnografia; 6; 86; 87; 122; 126; 127; 258;
298; 307; 320; 321
- immigrazione; xv; 21; 26; 33; 45; 66; 85;
100; 197; 298; 299; 306; 317; 323; 328;
329; 335; 337; 340
- interazione; xv; 7; 37; 38; 42; 44; 45; 46; 62;
66; 98; 115; 120; 123; 128; 137; 139; 142;
170; 171; 176; 177; 182; 183; 195; 207;
210; 213; 234; 239; 241; 245; 247; 248;
250; 255; 259; 260; 262; 264; 268; 269;
291; 303; 310
- intercultura; xvi; 8; 44; 79; 93; 95; 99; 173;
231; 304; 310; 312; 313; 314; 321; 324;
325; 328; 331
- nuovi media; i; xvi; xvii; xviii; 2; 3; 4; 5; 6;
7; 8; 50; 51; 52; 55; 62; 63; 66; 67; 70; 72;
73; 75; 76; 115; 117; 118; 119; 120; 121;
147; 153; 155; 161; 178; 181; 182; 184;
185; 192; 200; 201; 205; 206; 207; 208;

- 210; 213; 214; 227; 228; 229; 231; 234;
 236; 237; 238; 239; 240; 245; 248; 251;
 255; 267; 268; 269; 292; 310; 318; 345
 pedagogia; xvi; 8; 79; 265; 302; 303; 310;
 312; 314; 321; 322; 326; 329; 330; 331;
 334
 pedagogia interculturale; xvi; 8; 90; 96; 97;
 101; 298; 308; 314; 322
 pratica educativa; 37; 81; 87; 258; 259; 265;
 267; 312; 314
 pratiche; xv; xvi; xviii; xxi; 2; 6; 7; 9; 16; 35;
 36; 37; 38; 42; 43; 45; 46; 47; 63; 68; 71;
 74; 75; 87; 88; 89; 91; 93; 95; 97; 100;
 103; 120; 121; 140; 205; 206; 207; 209;
 213; 214; 215; 226; 227; 231; 236; 240;
 241; 248; 249; 251; 253; 257; 258; 263;
 264; 269; 305; 308; 309; 316; 321; 323;
 333; 334; 336; 337
 processi migratori; xv; 2; 7; 13; 17; 19; 20;
 74; 75; 76; 101; 160; 247; 252; 339
 ragazzi e ragazze di origine immigrata; xvi;
 9; 30; 63; 71; 98; 117; 164; 167; 176; 206;
 225; 231; 254
 socializzazione; xvi; 4; 5; 9; 33; 43; 45; 64;
 66; 69; 73; 113; 114; 117; 118; 119; 120;
 121; 135; 146; 155; 198; 199; 200; 205;
 206; 209; 211; 214; 225; 226; 227; 228;
 231; 232; 234; 235; 237; 239; 249; 255;
 267; 269; 292

